

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
MESTRADO

SIMONE DE MAMANN FERREIRA

**ANÁLISE DA POLÍTICA DO ESTADO DE SANTA CATARINA
PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL POR INTERMÉDIO DOS
SERVIÇOS: O VELHO TRAVESTIDO DE NOVO?**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

FLORIANÓPOLIS (SC)
2011

SIMONE DE MAMANN FERREIRA

**ANÁLISE DA POLÍTICA DO ESTADO DE SANTA CATARINA
PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL POR INTERMÉDIO DOS
SERVIÇOS: O VELHO TRAVESTIDO DE NOVO?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Maria Helena Michels, Dra.

Florianópolis (SC)
2011

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

F383a

Ferreira, Simone de Mamann

Análise da política do estado de Santa Catarina para a educação especial por intermédio dos serviços [dissertação] : o velho travestido de novo? / Simone de Mamann Ferreira ; orientador, Maria Helena Michels. - Florianópolis, SC, 2011.

1 v.: tabs., mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Políticas públicas - Santa Catarina.
3. Educação especial - Santa Catarina. 4. Inclusão social.
5. Deficientes físicos - Serviços. I. Michels, Maria Helena.
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

SIMONE DE MAMANN FERREIRA

**ANÁLISE DA POLÍTICA DO ESTADO DE SANTA
CATARINA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL POR
INTERMÉDIO DOS SERVIÇOS: O VELHO TRAVESTIDO DE
NOVO?**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós – Graduação em Educação.

Florianópolis, 16 de novembro de 2011.

Profa. Célia Regina Vendramini, Dra.
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

Prof^ª. Maria Helena Michels, Dra.
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^ª. Rosalba Maria Cardoso Garcia, Dra.
Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^ª. Silvia Márcia Ferreira Meletti, Dra.
Examinadora
Universidade Estadual de Londrina

Prof^ª. Maria Sylvia Cardoso Carneiro, Dra.
Examinadora.
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao meu esposo Rogério pela paciência, amor e dedicação, me apoiando em toda a trajetória do curso.

Ao meu filho Vinícius que, ainda tão pequeno, traz muitas alegrias para nossa família e me ensinou o verdadeiro amor.

À minha família pelo apoio prestado e pela compreensão nas minhas ausências, me incentivando sempre a seguir em frente.

Aos colegas de mestrado, GEPETO e GEEP pelas discussões e trocas que enriqueceram a pesquisa.

Às professoras Silvia Márcia Ferreira Melleti, Rosalba Cardoso Garcia e Maria Sylvia Cardoso Carneiro, pela participação na banca examinadora da qualificação e da defesa e contribuições significativas para a pesquisa, além do tempo e carinho dispensados na leitura do trabalho.

À minha orientadora Maria Helena Michels, cujo apoio, dedicação e presença constante me ajudaram a crescer como pessoa e profissional, sendo uma referência para toda a minha vida. Obrigada por todos os momentos e pela atenção dispensada pessoalmente e virtualmente.

Aos funcionários e demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Aos amigos (as) por compreenderem as minhas ausências e de alguma forma contribuíram para que chegasse até aqui.

Agradeço em especial amigas Maria Francisca pelo apoio e incentivo desde o início do curso e Márcia pela ajuda incondicional no decorrer da pesquisa.

E finalmente, agradeço a todos aqueles que se sentiram partícipes da construção deste trabalho, com meu MUITO OBRIGADA!!

RESUMO

Esta investigação tem por objetivo analisar a política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, especificamente aquela que organiza e implementa os serviços na área da Educação Especial, no período de 2006 a 2010. Para tanto, foram analisados os documentos da política estadual, buscando estabelecer relações entre esta e a política de âmbito nacional, examinando alguns conceitos presentes na documentação. Especificamente em relação aos serviços organizados e implementados pelo governo do Estado de Santa Catarina na área da Educação Especial, tais serviços foram mapeados objetivando perceber as ações e estratégias que organizam e estruturam a oferta destes aos alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. Na atualidade, a política de Educação Especial tem assumido a perspectiva inclusiva, sendo necessário analisá-la de maneira mais abrangente, para o que, buscamos as contribuições de Castel (2000) e Martins (2002). Ao mesmo tempo, especificamente na área da Educação Especial, essa discussão ganha relevância e autores como Cambaúva (1988), Jannuzzi (2004), Garcia (2004, 2006) que subsidiaram nossa interlocução. A análise dos documentos emanados do governo do Estado de Santa Catarina referente à área de Educação Especial foi a estratégia teórico-metodológica assumida nessa pesquisa. Também, destaca-se a importância dos dados obtidos por intermédio das entrevistas com os gestores e professores, as quais possibilitaram compreender os encaminhamentos para o setor. Autores como Fairclough (2001), Ozga (2000) e Shiroma *et alii* (2005) subsidiaram tais análises. A empiria possibilitou perceber a presença de vários serviços presentes no Estado catarinense para a área em tela, como Atendimento em Classe - AC, Serviço Pedagógico Específico - SPE, Serviço Atendimento Específico - SAESP, Serviço de Atendimento Alternativo - SAA e Serviço de Atendimento Educacional Especializado - SAEDE. O SAEDE é o serviço de maior abrangência estadual e buscou-se perceber como se estrutura e se organiza. Foi observado que os serviços disponibilizados em Santa Catarina apresentam peculiaridades em relação ao proposto em nível nacional, como a permanência das escolas especiais para o atendimento de alunos com diagnósticos de severos comprometimentos mentais. Todavia, há elementos que aproximam as propostas como, por exemplo, a centralidade dos encaminhamentos no diagnóstico dos alunos e nos recursos disponíveis. Especificamente em relação ao SAEDE, foi constatado que os encaminhamentos partem do diagnóstico

do aluno e assumem uma perspectiva técnica quando, a partir desse diagnóstico, se define o trabalho a ser desenvolvido no serviço.

Palavras-chave: Política Estadual para a Educação Especial. Serviços. Perspectiva inclusiva.

ABSTRACT

This research aims to analyze the Special Education policy of Santa Catarina State, specifically which that organizes and implements the services, in Special Education from 2006 to 2010. For this, developed the analysis of documents state policy, seeking to establish relations between the statewide policy with national examining some concepts in documentation. Specifically in relation to services organized and implemented by government of Santa Catarina State in the Special Education area, we mapped such services aiming at realizing actions and strategies that organize and structure the offer of such students with disabilities, typical behaviors and high abilities. Currently the policy of Special Education has taken the inclusive perspective being necessary to examine this perspective more broadly for which we seek contributions from Castel (2000) and Martins (2002). In the same time, specifically in the area of Special Education, this discussion becomes relevant, and authors research as Cambaúva (1988), Januzzi (2004), Garcia (2004, 2006), subsidized our dialogue. The analysis of documents issued by the government of Santa Catarina regarding the area of special education was the theoretical and methodological strategy assumed in this research. Also, stands the importance of data obtained through interviews with administrators and teachers who gave conditions understand referrals for the sector. Authors such as Fairclough (2001), Ozga (2000) and Shiroma (2005) supported such analysis. Our empirical knowledge enabled to perceive the presence of various services in the state of Santa Catarina to the area on screen, like Orientation In Classes - AC, Specific Pedagogical Service - SPE, Specific Care Service - SAESP, Alternative Care Service - SAA and Specialized Educacional Service - SAED. SAED is the largest statewide service and sought to understand how it is structured and organized. We can see that the services available in Santa Catarina have distinctive characteristics in relation to the proposed national level, as the permanence of special schools for the attendance of students with diagnoses of severe mental impairments. However, there are elements that bring the proposals, for example, the centrality of referrals in the diagnosis of students and resources available. Specifically regarding the SAED we observe that the referrals are based on the student's diagnosis and it assumes a technical perspective when, from this diagnosis, define the work to be developed in service.

Keywords: State Policy for Special Education. Services. Inclusive perspective.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Regimento Interno da Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE.....	71
Figura 2: Mapa de Distribuição das Secretarias do Estado do Desenvolvimento Regional do Estado de Santa Catarina e suas respectivas gerências regionais de educação.....	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comparativo dos serviços na área da Educação Especial no Estado de Santa Catarina.....	92
--	----

LISTA DE SIGLAS:

AAMR – Associação Americana de Retardo Mental
AC – Atendimento em Classe
AEE – Atendimento Educacional Especializado
AH – Altas Habilidades
AMA – Associação de Amigos do Autista
ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
ANPEd Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APD – Atendimento Pedagógico Domiciliar
BV – Baixa Visão
CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez
CAESP - Centro de Atendimento Educacional Especializado em Educação Especial
CAP - Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CEDUF - Centro de Educação Física
CEE – Conselho Estadual de Educação
CENAE - Centro de Avaliação e Encaminhamento
CENAP - Centro de Atendimento Especializado
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CNE – Conselho Nacional de Educação
CENER – Centro de Educação e Reabilitação
CENET - Centro de Educação e Trabalho
CEVI - Centro de Educação e Vivência
CODEN - Coordenadoria de Ensino
CRE- Coordenadoria Regional de Educação
DA – Deficiência Auditiva
DEPE - Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão
DF – Deficiência Física
DIAD - Diretoria de Administração
DIEB - Diretoria de Educação Básica
DM – Deficiência Mental
DMU – Deficiência Múltipla
DV – Deficiência Visual
EJA – Educação de Jovens e Adultos

ES – Espírito Santo
FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FCEE – Fundação Catarinense de Educação Especial
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GECEA - Gerência de Capacitação, Extensão e Articulação
GEPCA - Gerência de Pesquisa e Conhecimentos Aplicados
GEAPO - Gerência de Apoio Operacional
GERED – Gerência Regional de Educação
GT – Grupo de Trabalho
GTA – Grupo de Trabalho para Área do Autismo
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
MS – Mato Grosso do Sul
NAAHA/S - Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação
NEESPI – Núcleo de Educação Especial e Inclusiva
ONU – Organizações das Nações Unidas
PB – Paraíba
PR - Paraná
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC/Campinas – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC/MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC/RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/RS – Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul
RJ – Rio de Janeiro
RN – Rio Grande do Norte
RS – Rio Grande do Sul
SAA – Serviço de Atendimento Alternativo
SAEDE – Serviço de Atendimento Educacional Especializado
SAESP – Serviço de Atendimento Especializado
SAP – Sala de Apoio Pedagógico
SDR – Secretaria de Desenvolvimento Regional
SAPNEs - Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais
SC – Santa Catarina
Sc – Surdocegueira
SciELO - Scientific Electronic Library Online - Biblioteca Científica Eletrônica em Linha
SDR – Secretaria de Desenvolvimento Regional
SED – Secretaria Estadual de Educação

SEESP - Secretaria de Educação Especial
SERE - Secretaria Regional de Educação
SIR – Sala de Integração e Recursos
SOE – Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação
SM- Sala Multimeios
SP – São Paulo
SPE – Serviço Pedagógico Específico
SR – Salas de Recursos
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
SRV – Serviço de Reabilitação Visual
SURESP - Serviço de Supervisão Regional de Educação Especial
TDAH/I – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade
TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento
TID – Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
TP – Transtorno Psiquiátrico
UCB – Universidade Castelo Branco
UCRE - Unidades de Coordenação Regional de Educação
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
U.E. – Unidade Educativa
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UERJ – Universidade Estadual de Rio de Janeiro
UEPA – Universidade do Estado do Pará
UFA – Universidade Federal de Alegre
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFM – Universidade Federal do Maranhão
UFP – Universidade Federal de Pernambuco
UFPel – Universidade Federal de Pelotas
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UFRN – Universidade Federal de Rio Grande do Norte
UNAMA – Universidade da Amazônia
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNB – Universidade de Brasília
UNC - Universidade do Contestado

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

UNISAL - Centro Universitário Salesiano do Estado de São Paulo

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNIVALI – Universidade do Vale de Itajaí

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	23
1.1 OBJETIVO GERAL	25
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	25
1.3 JUSTIFICATIVA	25
1.4 A BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA	26
1.5 O QUE ESTÁ SENDO DISCUTIDO SOBRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS SERVIÇOS PROPOSTOS PARA ESTA ÁREA NO PAÍS: ALGUMAS INDICAÇÕES.....	37
1.6 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	42
2. OS ÓRGÃOS RESPONSÁVEIS PELA ELABORAÇÃO DAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO: A FCEE, A SED E AS GEREDS	45
3. OS SERVIÇOS OFERECIDOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PELO ESTADO DE SANTA CATARINA	85
3.1 O SERVIÇO DE ATENDIMENTO EM CLASSE – AC	107
3.2 O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR – APD	120
3.3 O SERVIÇO DE ATENDIMENTO ALTERNATIVO – SAA.....	122
3.4 O SERVIÇO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO – SAESP	125
3.5 O SERVIÇO PEDAGÓGICO ESPECÍFICO – SPE	128
4. O SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – SAEDE.....	136
4.1 ALGUNS CONCEITOS PRESENTES NOS DOCUMENTOS ESTADUAIS REFERENTES AO SAEDE.....	137
4.2 OS ENCAMINHAMENTOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DOS SAEDES.	155
4.3 OS SAEDES IMPLEMENTADOS NO ESTADO E SUAS SINGULARIDADES	176
4.3.1 SAEDE/deficiência auditiva.....	176
4.3.2 SAEDE/deficiência mental.....	181
4.3.3 SAEDE/deficiência visual.....	183
4.3.4 SAEDE/Transtorno Global do Desenvolvimento	189
4.3.5 Demais SAEDEs previstos pelo Estado de Santa Catarina.....	193
4.4 OS SAEDES IMPLEMENTADOS EM FLORIANÓPOLIS COMO EXPRESSÃO DA ORGANIZAÇÃO DESTE SERVIÇO	196
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	208
REFERÊNCIAS	212

APÊNDICES 224

Apêndice A – Roteiro de entrevista sobre o serviço de atendimento educacional especializado – SAEDE (entrevista com o Professor do SAEDE).....	226
Apêndice B – Roteiro de entrevista sobre os serviços de educação especial do Estado de Santa Catarina (entrevista com o Gestor da FCEE).....	228
Apêndice C – Roteiro de entrevista sobre os serviços de educação especial do Estado de Santa Catarina (entrevista com o Gestor da GERED)	232
Apêndice D – Roteiro de entrevista sobre os serviços de educação especial do Estado de Santa Catarina (entrevista com o Gestor da SED).....	236
Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a entrevista com os Professores do SAEDE.....	238
Apêndice F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a entrevista com os Gestores.....	240
Apêndice G - Quadro demonstrativo dos serviços disponibilizados no Estado de Santa Catarina, no ano de 2010	242
Apêndice H - Quadro dos trabalhos selecionados no levantamento das pesquisas acadêmicas.....	243

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tratou de questões relacionadas à política para a Educação Especial no Estado de Santa Catarina, particularmente a que propõe e organiza os serviços especializados destinados aos alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades¹ que estão matriculados e frequentando o ensino regular do sistema estadual de ensino do Estado catarinense. Foram analisados os serviços na área da Educação Especial indicados pelo governo Estadual de Santa Catarina/SC no que tange aos sujeitos para os quais se destinam, os objetivos de cada um e, como e onde estão estruturados.

Sentiu-se a necessidade de compreender a organização² e implementação³ dos serviços do governo estadual com relação à área da Educação Especial, por ser um Estado com um longo histórico de ações voltadas a esta área e pela estruturação de políticas públicas presentes na política educacional do Estado.

O período definido para a pesquisa compreende os anos de 2006 a 2010, anos em que foram implementados diversos serviços destinados aos alunos considerados da Educação Especial, particularmente o Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE, na Rede Estadual de Educação de Santa Catarina⁴. O marco de tal iniciativa foi o documento da Política de Educação Especial no Estado de Santa Catarina, do ano de 2006 e atualizado em 2009 (SANTA CATARINA, 2006a e 2009a).

Para desenvolver tal investigação se elegeu como campo empírico alguns documentos de âmbito estadual e federal para auxiliar nas análises sobre os serviços disponíveis na área da Educação Especial. Além disso, foram desenvolvidas entrevistas com gestores da área da Educação Especial do Estado de Santa Catarina, especificamente com a

¹ Nomenclaturas adotadas pelos documentos de âmbito estadual.

² Compreende-se organização dos serviços como: “Ação ou efeito de organizar, de por a funcionar. Forma pela qual um Estado, uma administração, um serviço estão constituídos”. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/organizacao/>>. Acesso em: 06 de mar. 2011.

³ Já implementação refere-se ao “Ato ou efeito de implementar” Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/implementacao/>>. Acesso em: 06 de mar. 2011. Implementar: “Executar (um plano, p ex) Levar à prática por meio de providências concretas. Prover de implementos” Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/implementar/>> Acesso em: 06 de mar. 2011.

⁴ Neste período foram redimensionadas e renomeadas as antigas Salas de Recurso e os Serviços de Atendimento Pedagógico, que passam a ser denominado de Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE.

representante da Secretaria de Estado da Educação – SED⁵, com a Gerente Regional de Educação - GERED⁶ e com representante da Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE⁷. Buscando apreender o funcionamento de um dos serviços oferecidos pelo Governo do Estado, considerado de maior relevância em termos de alcance, ou seja, o serviço de atendimento educacional especializado (SAEDes), foram escolhidos aqueles instalados no município de Florianópolis, que estão sob a jurisdição da 18ª GERED⁸, como expressão de como está organizado este serviço no Estado.

No município de Florianópolis/SC são oito os SAEDes, instalados no ano de 2010, e estão divididos em quatro áreas: deficiência mental - DM, deficiência auditiva - DA (surdez e deficiência auditiva), deficiência visual - DV (cegueira e baixa visão) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Para melhor compreender como este serviço vem sendo desenvolvido, foram entrevistados quatro professores que atuam nestes SAEDes, constituindo uma amostra dos serviços encontrados em número significativo no Estado de Santa Catarina⁹.

De acordo com dados fornecidos pela SED, obtidos no ano de 2010, o município de Florianópolis conta, na área central, com 3 escolas com 4 SAEDes instalados, sendo 2 SAEDes DA e 2 SAEDes mistos¹⁰. Em 3 bairros do município (todos próximos a região central da cidade) existem mais quatro SAEDes: no bairro Agrônômica - SAEDE/DM; no

⁵ “A Secretaria de Estado da Educação é o órgão responsável pela administração e orientação do ensino público no Estado, compartilhando essa responsabilidade com o Conselho Estadual de Educação, na forma da legislação em vigor” Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/historico>>. Acesso em: 06 de mar. 2011.

⁶ Gerência Regional de Educação – GERED. O Estado conta com 36 GEREDs e em cada uma das 36 há um Integrador de Educação Especial e Diversidade que responde pela educação especial da respectiva regional.

⁷ A Fundação Catarinense de Educação Especial é uma instituição de caráter beneficente, instrutivo e científico, dotada de personalidade jurídica de direito público, sem fins lucrativos, vinculada a Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=43&Itemid=57>. Acesso em 06 de mar. 2011. Este órgão foi apresentado em capítulo específico dessa dissertação.

⁸ Os municípios que fazem parte da 18ª GERED são: Águas Mornas, Angelina, Anitápolis, Antônio Carlos, Biguaçu, Florianópolis, Governador Celso Ramos, Palhoça, Rancho Queimado, Santo Amaro da Imperatriz, São Bonifácio, São Pedro de Alcantara e São José.

⁹ As entrevistas com os professores do SAEDE foram realizadas no ano de 2009, sendo que neste ano haviam quatro SAEDes, divididos em três áreas: deficiência mental - DM, deficiência auditiva - DA (surdez e deficiência auditiva) e deficiência visual - DV (cegueira e baixa visão).

¹⁰ Conforme informação do responsável pelo censo escolar da SED o SAEDE/misto constitui uma turma com duas deficiências atendidas numa mesma sala.

bairro Estreito - SAEDE/DV e; no bairro Pantanal onde existe um SAEDE/DM e um SAEDE/TDAH instalados numa escola. Desta maneira, totalizam 8 SAEDEs instalados neste município.

1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar a “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina”, especificamente aquela que organiza e implementa os serviços na área da Educação Especial.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, se faz necessário:

- Analisar os documentos da política estadual relativa à Educação Especial;
- Estabelecer relações entre as políticas de âmbito nacional e estadual, principalmente por intermédio da análise de alguns conceitos presentes nas documentações;
- Mapear os serviços organizados e implementados pelo Governo do Estado de Santa Catarina;
- Perceber quais são as ações e as estratégias que organizam e estruturam os serviços oferecidos aos alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades neste Estado.

1.3 JUSTIFICATIVA

Minha formação inicial foi empreendida na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, onde foi concluído o curso de Educação Especial – Habilitação Deficientes da audiocomunicação e mobilizado nosso interesse acerca da Educação Especial e de pesquisas nesta área.

Na época (1998 a 2003), participei de alguns projetos de iniciação científica, além de trabalhar em uma creche onde havia uma criança com deficiência. Minhas atividades nesta creche se relacionavam à iniciativa de incluir esta criança nas atividades da turma, além de “cuidar” de sua higiene pessoal, locomoção e alimentação, sendo minha primeira experiência com pessoas com deficiência.

Em seguida, no ano de 2006, cursei especialização em Educação Inclusiva pela Universidade Castelo Branco – UCB¹¹. Porém, não satisfeita com tal formação, busquei outra especialização *lato sensu*, entre os anos de 2006/2007, voltada à Educação de Surdos – Aspectos Políticos, Culturais e Pedagógicos, aprofundei-me na área de Educação Especial com um foco específico, os sujeitos surdos¹².

Junto a essa trajetória acadêmica iniciou-se minha caminhada profissional que ocorreu, principalmente, como especialista em Educação Especial junto ao Núcleo de Educação Especial e Inclusiva – NEESPI, voltado ao atendimento educacional especializado – AEE para alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento – TGD e altas habilidades/superdotação, no município de São José/SC.

No ano de 2010, mediante concurso público me efetivei como professora de Educação Especial na Rede Municipal de Educação de Florianópolis, atuando nas chamadas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM¹³.

Em vários momentos dessas trajetórias, o tema política educacional se apresentava como importante para a compreensão de como estava sendo tratada a Educação Especial em nosso país. De maneira específica, questionava o papel do Estado na implementação de políticas para esta modalidade de ensino, inquietação que me levou, ainda no ano de 2009, a participar da seleção de Mestrado deste Programa de Pós-Graduação em Educação na UFSC objetivando encontrar respostas.

1.4 A BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA

Buscando elementos para conhecer e analisar a política do Estado de Santa Catarina concernente aos serviços propostos na área da Educação Especial, foi entendido que alguns documentos eram fundamentais para as análises, também fazendo parte do nosso campo empírico de pesquisa. Estes se referem aos materiais que justificam e orientam os sistemas de ensino no sentido de implementar e organizar os serviços que atendam a demanda da Educação Especial do Estado de

¹¹ A monografia elaborada teve como título “Inclusão: A Nova Prática Educativa no Município de Florianópolis/SC”.

¹² Esta última especialização foi desenvolvida no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina de São José/SC e a monografia teve como título: “A Comunicação entre Professor e Aluno Surdocego na Mediação Pedagógica”.

¹³ Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis estas salas são denominadas de Salas Multimeios.

Santa Catarina, tanto aqueles instalados na rede estadual de ensino como aqueles presentes em Centros de Atendimento Educacional Especializado em Educação Especial – CAESPs e instituições congêneres¹⁴.

Inicialmente, levantou-se a documentação, tanto pela via eletrônica, quanto impressa, junto aos órgãos estaduais responsáveis pela Educação Especial do Estado de Santa Catarina¹⁵. Concomitantemente, foram coletados documentos de âmbito nacional junto ao *site* do Ministério da Educação – MEC.¹⁶

Alguns documentos foram utilizados como fontes principais de pesquisa, dos quais destacamos, em nível estadual: “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2009a); Resolução nº 112 (SANTA CATARINA, 2006b); “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) e; Lei Complementar nº 381 (SANTA CATARINA, 2007b). Em nível federal, foi objeto de reflexão principalmente o documento da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008a) e a Resolução nº 04 (BRASIL, 2009b).

O documento orientador de âmbito estadual intitulado “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2006a, 2009a) foi de fundamental importância, pois define os rumos da Educação Especial no Estado de Santa Catarina. Aprovado no ano de 2006 e reeditado no ano de 2009¹⁷, discorre sobre os fundamentos da Educação Especial (os marcos legais, princípios e a história), define os tipos de serviços implantados e oferecidos na área da Educação Especial, o público alvo atendido nestes, sistematiza os serviços oferecidos para cada nível e modalidade de ensino da educação básica.

Já a Resolução nº 112, aprovada em 12 de dezembro de 2006 (SANTA CATARINA, 2006b), constitui documento normativo que fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Define Educação Especial, o público alvo, os

¹⁴ As instituições congêneres aqui referidas são, prioritariamente, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs).

¹⁵ Disponível em: <<http://www.fcee.sc.gov.br>>. Acesso em: 19 de set. de 2009.

¹⁶ Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 05 de out. de 2008.

¹⁷ Numa primeira análise dos documentos foi realizada uma comparação entre as duas edições para se perceber as mudanças entre elas. Poucas diferenças foram observadas, as quais estão apontadas ao longo dessa investigação. Nessa pesquisa, a análise teve como foco o documento mais atual por se compreender que este teve maior alcance no território catarinense. As instituições responsáveis pela construção dos documentos foram a Secretaria Estadual de Educação – SED de Santa Catarina e Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE.

profissionais e serviços necessários que a rede pública deve disponibilizar. Além disso, discorre sobre as adequações curriculares, as ajudas técnicas referentes aos programas educacionais e reabilitatórios, voltados ao atendimento dos alunos elegíveis para a Educação Especial, e sobre a assessoria e supervisão dos CAESPs. Nesta resolução, ainda, é tratado dos alunos com severos comprometimentos mentais, prevendo os locais a ser disponibilizado atendimento na área da Educação Especial em caráter exclusivo para estes.

Outro documento imprescindível para as análises foi o “Programa Pedagógico”¹⁸ (SANTA CATARINA, 2007a, 2009b), publicado no ano de 2007 e reeditado em 2009. Este abrange os serviços da Educação Especial oferecidos pelo Estado, criado com o intuito de direcionar e coordenar projetos de investigação metodológica do trabalho desenvolvido nos serviços disponibilizados pelo Estado de Santa Catarina.

O Programa Pedagógico, dinamizado por meio de ações e projetos estabelece diretrizes para qualificar o processo ensino e aprendizagem dos alunos da educação especial matriculados na rede regular de ensino, ou para aqueles que, por apresentarem severos comprometimentos mentais, mesmo em idade escolar, frequentam exclusivamente Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial (SANTA CATARINA, 2009b, p.9).

A Lei Complementar nº 381 (SANTA CATARINA, 2007b) foi sancionada pelo governo do Estado de Santa Catarina e decretado pela Assembléia Legislativa deste mesmo Estado. Este documento dispõe sobre o modelo de gestão e a estrutura organizacional da Administração Pública Estadual.

Em relação à “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008a), elaborado por um grupo de trabalho¹⁹ nomeado pela Portaria Ministerial nº 555 de

¹⁸ Este documento também se apresenta em duas edições, 2007 e 2009. Porém, as análises realizadas nesta pesquisa se focaram no documento mais recente e, sempre que houve divergências entre elas, foram sinalizadas nesta pesquisa. Este documento foi elaborado pela Secretaria do Estado da Educação – SED e pela Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE.

¹⁹ Grupo de Trabalho composto por quatro membros da equipe da Secretaria de Educação Especial/MEC: Claudia Pereira Dutra - Secretária da Educação Especial do MEC, Claudia Maffini Griboski – Diretora do Departamento de Políticas de Educação Especial do MEC, Denise de Oliveira Alves – Coordenadora de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas

junho de 2007, sua importância para a presente pesquisa se efetivou por se tratar de um documento federal (política de governo) que orienta e traça objetivos aos sistemas de ensino com relação à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. O documento define o público alvo da Educação Especial, bem como estabelece diretrizes a respeito do AEE, quanto às suas atividades, professores para atuar neste e demais profissionais que têm como função a inclusão dos alunos elegíveis para a Educação Especial no ensino regular (intérprete de LIBRAS, instrutor, monitor, entre outros).

A Resolução nº 4, do CNE/CEB, foi aprovada em 02 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009b), sendo fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 13 de 03 de junho de 2009 (BRASIL, 2009a). A Resolução nº 04/2009 institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial, que mereceu exame detido por se tratar de um documento normativo de âmbito federal que discorre a respeito do serviço de AEE (que, especificamente, localiza onde será oferecido tal serviço, definindo o público alvo da Educação Especial). Além disso, e não menos importante, este documento determina o financiamento da matrícula no AEE, a elaboração e execução do plano de AEE, deliberando quanto à formação do professor para atuar no AEE e suas atribuições. Para esta pesquisa, essa discussão assumiu relevância, pois, como buscou-se analisar os serviços para a educação do Estado catarinense, foi necessário se pautar também em documento nacional.

Outros documentos, tanto nacionais como estaduais, foram analisados de forma complementar no decorrer do trabalho, dos quais destacamos: a Lei Complementar nº 170 (SANTA CATARINA, 1998), que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina; o texto “Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no

de Ensino do MEC e Kátia Aparecida Marangon Barbosa – Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial do MEC e nove colaboradores advindos de diversas universidades do Brasil: Profº Drº Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS), Profº Drº Cláudio Roberto Baptista (UFRGS), Profª Drª Denise de Souza Fleith (UNB), Eduardo José Manzini (UNESP), Maria Amélia Almeida (UFSCar), Profª Drª Maria Tereza Egler Mantoan (UNICAMP), Profª PhD. Rita Vieira de Figueiredo (UFC), Profª Drª Ronice Muller Quadros (UFSC) e Profª Drª Soraia Napoleão Freitas (UFSC). Referência: BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Janeiro de 2008a, Brasília/DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 03 dez. de 2009. Os órgãos responsáveis pela elaboração do documento são o Ministério da Educação – MEC e a Secretaria de Educação Especial – SEESP.

período de 1988 a 1997” (SANTA CATARINA, 2002), analisado como subsidiário nas informações relativas ao histórico dos serviços oferecidos aos alunos com necessidades especiais e dos órgãos gestores das políticas públicas na área da Educação Especial; a Instrução Normativa nº 04/2010 da SED (SANTA CATARINA, 2010i) que orienta sobre os procedimentos necessários para a admissão de recursos humanos de caráter temporário, de excepcional interesse público, distribuição de aulas e alteração de carga horária do professor efetivo; o Decreto nº 2.633 (SANTA CATARINA, 2009d) que aprova o Regimento Interno da FCEE e estabelece outras providências; o Relatório Estatístico da Educação Especial do Estado de Santa Catarina de 2009 (SANTA CATARINA, 2009c), publicado com o intuito de divulgar informações estatísticas sobre o panorama da Educação Especial em Santa Catarina; o Decreto nº 6.571 MEC/SEESP (BRASIL, 2008b) que dispõe sobre o AEE em relação ao apoio técnico e financeiro que o governo federal, por intermédio do MEC, disponibilizará aos Estados, Distrito Federal e Municípios para a oferta e ampliação do serviço do AEE, voltado aos alunos apontados como o público alvo da Educação Especial para receber tal atendimento²⁰, definindo os objetivos deste serviço e os recursos educacionais para a acessibilidade; a Resolução nº 02 CNE/CEB (BRASIL, 2001), largamente utilizada nos documentos principais de âmbito estadual para direcionar a política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, pois institui as diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica; a Nota Técnica nº 09 (BRASIL, 2010a) que orienta a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado em Educação Especial - CAESPs fundamentado nos marcos legais, políticos e pedagógicos que orientam para a implementação de sistemas educacionais inclusivos; a Nota Técnica nº 11 (BRASIL, 2010b) voltada aos sistemas de ensino e que aborda sobre as orientações para a institucionalização da oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

É possível observar que foi utilizado como parte do *corpus* documental da análise tanto documentos normativos como orientadores. Garcia (2004) define o que sejam os documentos normativos e orientadores:

Os normativos são aqueles apresentados com status de lei, com a função de regulamentar a vida

²⁰ Alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados nas redes de ensino de todo o Brasil.

social e estão relacionados de maneira direta ao Estado brasileiro. Já os orientadores são compreendidos como produzidos no âmbito nacional e internacional com a função de estabelecer uma interlocução com a sociedade a respeito de idéias, de concepções, visando propor consensos sobre as questões educacionais (GARCIA, 2004, p.12).

Cientes de que possuem *status* oficial diferente, optou-se por analisá-los juntos por compreender que um fundamenta e ajuda a construir o outro. Desta maneira, considerou-se de fundamental importância, para se analisar a política educacional, como os documentos se influenciam mutuamente.

O acesso a estes documentos corrobora com a compreensão de Shiroma, Campos e Garcia (2005), que destacam a facilidade em acessar documentos oficiais impressos e digitais, constituindo importantes mecanismos de disseminação de políticas, ou seja, a chamada “hegemonia discursiva” (SHIROMA *et alii*, 2005).

(...) estes documentos são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização (...) (SHIROMA, *et alii*, 2005, p.2).

Concomitante a essa análise de documentos, fora feito contato com a SED e FCEE para solicitar dados referentes aos serviços propostos nos documentos para a área da Educação Especial no Estado de Santa Catarina. Mesmo dedicando um capítulo específico para tratar dos serviços oferecidos aos sujeitos da educação especial (Capítulo 3), consideramos pertinente indicar os dados quantitativos referentes a esses serviços com o objetivo de apresentar sua inserção na rede educacional do estado de Santa Catarina.

Dados quantitativos dos serviços foram disponibilizados por essa fundação para a pesquisa. Constatou-se que o Estado contava, até 2009, com 201 SAEDEs, 22 turmas do Serviço de Atendimento Alternativo - SAA²¹. No Atendimento em Classe - AC, foi visualizado um total de 1.336 turmas atendidas por Segundo Professor, 336 turmas por Professores Intérpretes e 63 turmas de ensino em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (turmas bilíngues). Quanto ao Instrutor de LIBRAS,

²¹ Ainda nesta investigação, o capítulo 3 se deteve na apresentação deste serviço.

profissional do AC, não foram encontrados dados quantitativos referente ao ano de 2009.

Conforme o Relatório Estatístico da Educação Especial do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2009e), observou-se a frequência de 335 alunos em serviços reabilitatórios do Serviço de Atendimento Especializado - SAESP no contra turno ao ensino regular.

No caso do Serviço Pedagógico Específico – SPE, conforme o Relatório Estatístico da Educação Especial do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2009c), mensurou-se um total de 2.326 alunos entre idade de 4 a 16 anos que frequentam somente este serviço.

Já em relação ao serviço de Atendimento Pedagógico Domiciliar – APD²² não foram obtidos dados quantitativos referente ao ano de 2009.

Alguns dados preliminares foram levantados, no ano de 2010²³, junto aos órgãos gestores da área de Educação Especial do Estado de Santa Catarina referente aos serviços propostos para esta área.

No ano de 2010, nas 36 Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional – SDR²⁴, distribuídas pelo Estado catarinense, havia 1.985 profissionais Segundo Professor, 579 Professores Intérpretes, 27 Instrutores de LIBRAS e 34 turmas bilíngues (Professor Bilíngue). O quantitativo de SAEDEs chegou a 308 já instalados ou em implementação no Estado e os alunos atendidos nos SAEDEs computavam 2.018. Em relação ao SAA soma-se 6 unidades e os serviços de APD implantados no Estado catarinense em 2010 somavam 17.

Cada um dos serviços indicados acima estão organizados e implantados, seja no ensino regular, no CAESPs e/ou instituições congêneres que oferecem tais serviços aos alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades.

No caso do aluno com diagnóstico de TDAH/I - que, mesmo não sendo considerado público elegível para a Educação Especial, conforme

²² Este serviço ainda não está indicado nos documentos estaduais que tivemos acesso, mas nas entrevistas realizadas com gestores, pudemos apreender muitas informações referentes a este e que serão tratados nesta pesquisa.

²³ Os dados já coletados são referentes aos serviços: SAEDE, SAA, AC e de alunos inclusos no SAEDE.

²⁴ Segundo documento oficial do Estado o “SDR compõe o nível Regional da estrutura organizacional, atuando como agências de desenvolvimento, que terão o papel de executar as políticas públicas do Estado, nas suas respectivas regiões, cabendo-lhes a supervisão, a coordenação, a orientação e o controle, de forma articulada com as Secretarias de Estado Setoriais e as estruturas descentralizadas da Administração Indireta do Estado” (SANTA CATARINA, 2007b, p.1).

“Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008a) - é oferecido atendimento no Estado de Santa Catarina em SAEDE específico para estes.

Além da análise documental, como já apontado anteriormente, foram realizadas entrevistas com os gestores que ocupam funções administrativas na SED, GERED e FCEE, respectivamente. Estes foram selecionados para a entrevista por serem responsáveis pelos setores, dentro destes órgãos ligados diretamente à área de Educação Especial em Santa Catarina. Em entrevistas semi-estruturadas buscaram-se respostas a algumas questões, as quais ainda não tinham sido suficientemente esclarecidas quando da análise dos documentos.

Essas entrevistas possibilitaram maior compreensão relacionada à gestão dos serviços na área da Educação Especial neste Estado, bem como às ações e estratégias pensadas para a organização e implementação destes.

Como aporte teórico dessa discussão buscou-se as contribuições de Shiroma *et alii* (2005) acerca da análise de contextos para a compreensão política e as dinâmicas interativas na produção e reprodução dos textos políticos, o que serviu para uma análise mais profunda das políticas propostas na área da Educação Especial, pois “(...) os textos da política dão margem a interpretações e reinterpretações, gerando, como consequência, atribuição de significados diversos a um mesmo termo” (SHIROMA *et alii*, 2005, p.4).

Como indica Garcia (2004):

Os documentos expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, do embate vivido por diferentes forças sociais; eles representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de conjunto de idéias, pensamentos, políticas, ações vividas pelas diferentes populações. Dentre aquilo que já está presente na vida social, os formuladores dessa documentação enfatizam, sublinham, focam algumas práticas e pensamentos; desqualificam, obscurecem, desprezam outros. Pensamentos e práticas mais convenientes ao projeto social ganham corpo, formas, conceitos, concepções que os sustentam e passam a ser considerados como “propostas”, “diretrizes”, “parâmetros”, etc. aos leitores menos avisados, e o somos quase todos, é como se esses materiais ganhassem a força de “realizar” a magia

de “reinventar” o real, o fascínio de “determinar” a história (GARCIA, 2004, p.13).

As autoras ora citadas têm como aporte teórico as contribuições de Fairclough (2001) referentes às análises de discursos sobre políticas educacionais. Este autor desenvolve a teoria social do discurso e destaca que o termo “discurso” proposto deverá “(...) considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (FAIRCLOUGH, 2001, p.90). O discurso é socialmente constitutivo, como destaca Fairclough (2001), e:

(...) contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados (FAIRCLOUGH, 2001, p.91).

Analisar de que forma os discursos influenciam as relações sociais, as construções de sistemas e no próprio sujeito tiveram as contribuições de Fairclough (2001).

As produções de Stephen Ball e Richard Bowe (1992), analisada e divulgada no Brasil por Mainardes (2006) colaboram com as análises empreendidas quando esse autor aborda sobre o ciclo de políticas. Este destaca que:

(...) a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde a sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (MAINARDES, 2006, p.48).

A tese referente ao ciclo de políticas pode contribuir teoricamente para análise das políticas de Educação Especial.

O contexto de influência, da produção de texto e o contexto da prática constituem tal ciclo de políticas, vinculados aos interesses de cada grupo, as disputas e embates (MAINARDES, 2006).

No contexto de influência há uma constituição dos discursos políticos e é neste campo que os grupos disputam espaço para as influências, de acordo com os seus interesses.

Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. (...) conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (MAINARDES, 2006, p.51).

O contexto da produção de texto é resultado de disputas e acordos, onde os grupos atuam com seus interesses junto à produção textual de políticas, buscando influenciá-las. “Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado, dentro do processo de formulação política” (MAINARDES, 2006, p.53).

Para Mainardes (2006), no contexto da prática, o texto da política está sujeito as mais diversas interpretações, produzindo efeitos e consequências que diferem do documento original.

A distinção entre a política como texto e a política como discurso é elencado pelo autor, sendo que no primeiro há um controle nas mãos dos leitores e no segundo, há limites que são ressaltados pelo próprio discurso. Existe uma complementarização destes, pois são processos complexos e são textos que trazem em si muito mais do que aparentam ser (MAINARDES, 2006).

Para tanto, este ciclo contínuo se constitui pelos três contextos acima destacados que se interrelacionam, “(...) não tem dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares” (MAINARDES, 2006, p.50), ou seja, existe um movimento dialético neste tipo de abordagem.

Ozga (2000) também destaca a necessidade das pesquisas em política educacional considerarem a exploração do contexto político “(...) como um possível factor influente nas políticas, mas também como um elemento que contribui para moldar as escolhas (...)” (OZGA, 2000, p.129).

A política enquanto texto é um elemento que pode ser analisado, interpretado e contextualizado, e substitui a contradição da crença de que a política funciona numa linha directa entre formulação e implementação. A política enquanto discurso vê a política como parte dominante do sistema de relações sociais, modelando o que pode ser dito ou pensado. Enquanto texto dirige-se aos

departamentos, ou seja, dirige-se à estrutura (OZGA, 2000, p.170).

A partir das discussões e contribuições destes autores é que a presente pesquisa debruçou-se sobre a análise dos documentos (normativos e orientadores) das políticas de Educação Especial em nível federal e, principalmente estadual, bem como das entrevistas dos profissionais e gestores acerca da organização e implementação dos serviços na área da Educação Especial.

Como expressão dessa organização e implementação elegeram-se 4 SAEDEs, dos 8 implantados na 18ª GERED, da Grande Florianópolis para a realização das entrevistas aos professores que atuam neste serviço, as quais tiveram por objetivo buscar algumas informações mais específicas sobre o funcionamento na rede estadual de ensino de Santa Catarina.

Tal seleção ocorreu por localizarmos em Florianópolis o funcionamento de SAEDEs específicos para as deficiências apontadas no mapeamento de 2009 e por nossa proximidade geográfica com esse espaço. Os SAEDEs, no ano de 2009, tinham seu trabalho direcionado para os alunos com DM, DV e DA.

Realizaram-se, então, entrevistas semi-estruturadas com os professores que atuam nos 4 SAEDEs localizados no município de Florianópolis/SC.

No momento das entrevistas se levou em consideração alguns elementos que estão explicitados nos documentos em análise e que direcionam a organização dos serviços, tais como: a formação inicial ou continuada dos profissionais que atuam no SAEDE, carga horária de trabalho e funções dos professores, espaço físico em que se encontra a sala do SAEDE na escola, organização pedagógica do serviço e a sua dinâmica de organização, recursos pedagógicos, constituição dos atendimentos, a metodologia utilizada e relação existente entre o SAEDE e a sala de aula comum.

Estas entrevistas foram importantes para se observar como esta política estadual se estrutura e organiza nas escolas e como o trabalho é desenvolvido por estes profissionais.

1.5 O QUE ESTÁ SENDO DISCUTIDO SOBRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS SERVIÇOS PROPOSTOS PARA ESTA ÁREA NO PAÍS: ALGUMAS INDICAÇÕES

Durante o período da pesquisa foi realizado um levantamento das produções acadêmicas, buscando trabalhos produzidos no Brasil e relacionados à temática em questão, focando-se pesquisas que realmente analisam os serviços sob o ponto de vista da política de Educação Especial.

O mapeamento das produções intelectuais focou alguns eventos e bases de dados científicos, tais como: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação²⁵ (ANPED), no Grupo de Trabalho - GT da Educação Especial; Reuniões Bienais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED-Sul)²⁶, nos Seminários Nacionais de Pesquisa em Educação Especial²⁷; Banco de dados da Rede *Scielo*²⁸ (*Scientific Electronic Library Online* - Biblioteca Científica Eletrônica em Linha); Revista Brasileira de Educação; Revista Brasileira de Educação Especial e; Banco de Teses da CAPES²⁹ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Saliente-se que foram utilizados alguns termos que pareceram adequados para capturar o que se pretendia: **“Política de Educação Especial”, “Políticas de Educação Inclusiva”, “Políticas de Inclusão”, “Atendimento Educacional Especializado”, “Salas de Recursos”,** assim como **“Serviços Especializados”** e **“Atendimento Educacional”**.

Os procedimentos de realização do balanço de pesquisa perpassaram pela análise dos títulos dos trabalhos, palavras-chaves, leitura dos resumos e, quando necessário, lidas as introduções dos trabalhos ou utilizada a ferramenta *localizar palavra*, usando os verbetes selecionados.

Ressalte-se que as informações disponibilizadas nos trabalhos, na maioria dos casos, foram retiradas dos resumos disponibilizados pelos seus autores.

²⁵ Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 06 de out. de 2009.

²⁶ As produções da ANPED Sul, referentes aos anos de 2000 e 2004, não foram utilizados neste balanço porque não foi possível acessar os anais destes respectivos anos.

²⁷ Anais Eletrônicos [CDs room] e livro do Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Mapeando Produções, 1, 2005, Vitória/ES.

²⁸ Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 09 de out, de 2009.

²⁹ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 14 de out. de 2009.

Os 23 trabalhos selecionados³⁰ contribuíram com as reflexões acerca da temática, abrindo um espaço de discussão e análise das políticas de Educação Especial propostas para os serviços nesta área no Estado de Santa Catarina.

Pode ser observado que discutem, analisam, descrevem ou prescrevem a respeito dos serviços de atendimento educacional especializado e das políticas de Educação Especial.

Alguns trabalhos como os de: Maria Helena Michels, Maria Sylvia Cardoso Carneiro e Rosalba Maria Cardoso Garcia (2010), Maria Helena Michels e Rosalba Maria Cardoso Garcia (2008), Shirley Silva e Lisete Regina Gomes Arelaro (2003), Silvia Márcia Ferreira Meletti (2009), Rosângela Gavioli Prieto (2005), Marcella Simonetti Pasolini (2008) e Elaine Fernanda Dornelas de Souza (2006) direcionam suas discussões a respeito da organização do atendimento educacional especializado em diversos municípios do Brasil, de acordo com a realidade e contexto destes, tendo por base documentos de âmbito nacional, estadual e municipal que são utilizados para discutir e analisar a respeito das políticas de Educação Especial e inclusiva.

Alguns pesquisadores se debruçaram nas análises de documentos de âmbito federal, estadual e municipal, como exemplificamos com os trabalhos de Maria Helena Michels e Rosalba Maria Cardoso Garcia (2008), Silvia Márcia Ferreira Meletti (2009) e Rosângela Gavioli Prieto (2005), citados anteriormente.

A organização do serviço de atendimento especializado em centros especializados, direcionados ao atendimento de alunos com os mais diversos diagnósticos também foi o foco do trabalho de Reilane Matiolla Martin e Carla K. Vasquez (2010), observando-se, ainda, que a centralidade das escolas especiais volta-se ao ensino especial, à manutenção da filantropia, permanência dos alunos com deficiência somente nas instituições especializadas e sistematização das políticas públicas de Educação Especial do município pesquisado.

Nesdete Mesquita Côrrea (2009) foca sua pesquisa na organização e oferta dos serviços, procurando difundir as políticas de Educação Especial do município de Campo Grande/MS.

Na pesquisa de Rosalba Maria Cardoso Garcia (2008), além da organização dos serviços, busca-se compreender o modelo pedagógico de Educação Especial de um município catarinense. No ano de 2007, a mesma autora analisa as políticas de Educação Especial e serviços de

³⁰ No apêndice encontra-se a tabela com os trabalhos selecionados, com as seguintes informações: Base de dados, instituição, título do trabalho, autor e ano.

atendimento educacional organizados a partir da política educacional de inclusão, articulada por meio de programas específicos e serviços especializados.

Cléia Demétrio Pereira (2009) analisou a organização e implementação dos serviços na área da Educação Especial do município do Braço do Norte/SC, também contribuindo com as discussões da temática.

Há trabalhos que indicam outros elementos que se vinculam, ou não necessariamente, à organização da área da Educação Especial em municípios, incrementando suas pesquisas com outros temas importantes a serem abordados, como é o caso do trabalho de Rosalba Maria Cardoso Garcia (2005) que discute a organização dos serviços no contexto da educação básica.

No caso de Fabiany de Cássia Tavares Silva (2003), que compara a estrutura e a organização dos serviços especializados do Brasil com as salas de apoio de Portugal, historicizando a implantação destas salas nos dois países, esta análise foi feita por meio de documentos orientadores e normativos dos dois países.

A pesquisa de Eliana da Costa Pereira de Menezes e Vanessa Scheid Santanna de Mello (2010) se vincula à organização dos serviços e aos efeitos destes nas práticas escolares, além das ações políticas de inclusão e dos investimentos disponibilizados pelo governo federal nesta área. Este trabalho pareceu reforçar o discurso da política a respeito da necessidade de implementação dos serviços de atendimento educacional especializado, reforçando a idéia de que há investimentos para esta área, bastando a adesão dos municípios e Estados.

Um elemento identificado após a leitura dos resumos dos trabalhos foi com relação às concepções epistemológicas que embasam os atendimentos dos alunos considerados elegíveis da área da Educação Especial.

Os estudos de Márcia Maria Nascimento Baptista Duarte (2007) se propõem a analisar as concepções de Educação Especial existentes na política de atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no município de Mauá/SP, utilizando documentos legais e orientadores.

Ainda voltado às concepções existentes na área da Educação Especial, outro trabalho selecionado foi da pesquisadora Heloisa de Oliveira Prado Giorgi (2007) que buscou estabelecer um paralelo entre as concepções que embasam os serviços de atendimento educacional especializado, por meio da análise de documentos.

Rosângela Gavioli Prieto, Sandra Maria Zákia Lian Sousa e Milena Cintra Silva (2004) e Maria Aparecida de Menezes (2003) direcionam seus objetivos de pesquisa para a questão da contribuição pedagógica dos serviços da área da Educação Especial na escolarização dos alunos que os acessam. Quanto à metodologia de trabalho, se focam na análise de documentos e das trajetórias educacionais dos alunos por meio dos registros dos professores que atuam no atendimento educacional especializado dos alunos.

Três trabalhos pesquisam sobre a prática pedagógica nas salas que oferecem o atendimento educacional especializado, sobre a organização pedagógica deste atendimento, vinculando-a com a análise de documentos nacionais e internacionais, são eles: de Patrícia Marcondes Amaral da Cunha (2007), Leila de Souza Peres Arnal (2007) e Rosalba Maria Cardoso Garcia (2006).

Formas metodológicas como análise documental, pesquisa de campo e estudo de caso fizeram parte das pesquisas citadas acima.

A tese de doutoramento em educação de Rosalba Maria Cardoso Garcia (2004) objetiva a discussão da política de inclusão no Brasil que está relacionada à Educação Especial, por meio da análise dos discursos políticos e de sua repercussão na escolarização dos alunos com diagnóstico de deficiência, contribuindo - assim como os demais trabalhos levantados - com relação ao objeto da presente pesquisa.

Observou-se, nos trabalhos selecionados, que as salas que oferecem o atendimento especializado possuem diversas denominações, dependendo do local em que fora pesquisado. Algumas nomenclaturas encontradas foram: Sala de Integração e Recursos (SIR), Sala de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNEs), Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), Sala Multimeios (SM), Sala de Apoio Pedagógico (SAP) e Sala de Recursos (SR).

Apesar disso, independente da nomenclatura utilizada, estas salas realizam o atendimento aos alunos considerados elegíveis para os serviços da Educação Especial, levando em consideração a política de educação inclusiva a nível federal, estadual e municipal, atendendo a particularidade de cada contexto.

A diversidade de metodologias usadas nos trabalhos também se tornou um elemento interessante para se entender de que forma o pesquisador procura compreender seu objeto de estudo e o caminho que utiliza para isto.

Percebeu-se que alguns trabalhos direcionam suas pesquisas com o intuito de afirmar os discursos das políticas de inclusão/exclusão e de Educação Especial, sendo que outros objetivam aprofundar as

discussões de maneira crítica e desmistificadora da realidade posta na área das políticas públicas, principalmente na área da Educação Especial.

Ozga (2000) discute nos seus estudos sobre investigação na área das políticas públicas, destacando que as análises podem ser *para* a política ou *em* política.

A investigação para a política relativa à exclusão social considera certos aspectos da agenda política como imutáveis, incluindo a globalização e as respostas políticas a essa mesma globalização, elementos típicos de parcerias privadas, mais do que uma acção planejada de intervenção estatal, e incluindo a agenda economicista enquanto elemento significativo na solução destes problemas.

A investigação *em* política nesta área é mais capaz de assumir uma visão essencial sobre a política, em resposta à globalização e à perspectiva economicista da educação enquanto potenciais contribuintes para a exclusão (OZGA, 2000, p.174).

Para tanto, as perspectivas teóricas dos trabalhos perpassam por estes vieses, conforme pontuado por Ozga (2000), onde foram identificadas formas positivistas de vislumbrar a realidade, isto é, como algo que está posto e direcionada por discursos políticos que vinculam o sucesso das políticas públicas na área da Educação Especial a partir das atitudes de “todos” para com esta.

Outras pesquisas direcionam para uma perspectiva dialética, buscando - a partir de uma visão crítica - compreender a realidade como permeada de intenções de grupos sociais com maior ou menor interesse com relação às políticas de Educação Especial, procurando desvelar os discursos políticos incutidos nestas.

Outro fator interessante verificado nos estudos foi a utilização diversa de autores que constituem a base teórica e que dão sustentação às teorias. Saliente-se que diversos resumos dos trabalhos não indicavam quais as bases teóricas utilizadas nas pesquisas e que quanto a essa característica foram levados em consideração os trabalhos que os indicaram.

Com relação a este aspecto, se percebeu o quanto é fundamental que os autores sejam apontados nos resumos dos trabalhos para que o

leitor possa ter claro qual a base teórica utilizada nas pesquisas acadêmicas.

De acordo com o balanço de pesquisa realizado, constatou-se que não há muitas pesquisas voltadas ao mapeamento e análise dos serviços propostos em âmbito estadual no Brasil. Tal constatação corrobora com nossa intenção de pesquisar tal tema.

1.6 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Esta dissertação foi organizada em cinco seções, contando com a introdução e as considerações finais. Na segunda seção, –“Os órgãos responsáveis pela elaboração das políticas para a Educação Especial no Estado: FCEE, SED e GEREDs”, consta um breve histórico da constituição desses órgãos estaduais que são os responsáveis pela elaboração das políticas para Educação Especial no Estado de Santa Catarina. Buscou-se relacionar a especificidade histórica do Estado com a Educação Especial de âmbito nacional.

Na terceira, intitulada “Os Serviços Oferecidos na Área da Educação Especial pelo Estado de Santa Catarina”, apresenta-se de que forma está proposta a política de Educação Especial para o Estado de Santa Catarina referente aos serviços deste setor oferecidos por esta esfera administrativa aos alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades da rede estadual de ensino. Procurou-se mostrar de que forma estão organizados e estruturados os serviços no Estado, quais sejam: o Serviço de Atendimento em Classe – AC, o Atendimento Pedagógico Domiciliar – APD, o Serviço de Atendimento Alternativo – SAA, o Serviço de Atendimento Especializado – SAESP, e o Serviço Pedagógico Específico – SPE. Essas análises foram desenvolvidas por intermédio da análise de documentos e das entrevistas realizadas com os gestores.

A quarta seção, “O Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE”, tratou do serviço do SAEDE, analisando os conceitos presentes nos documentos normativos e orientadores de âmbito estadual e federal que centram nas políticas de Educação Especial. Objetivou-se, com isso, perceber que tipos de discursos permeiam estes documentos e que direcionam o serviço do SAEDE. Além disso, foram apresentados os encaminhamentos e as singularidades dos SAEDEs implementados no Estado catarinense (SAEDE/DA, SAEDE/DM, SAEDE/DV e SAEDE/TGD), especificamente em seus aspectos estruturais de organização pedagógica. Os demais SAEDEs previstos também mereceram atenção,

uma vez que são citados nos documentos de âmbito estadual. Na última parte dessa seção consta a apresentação e análise dos SAEDEs implantados na cidade de Florianópolis, no ano de 2009. Para tanto, foi empreendida análise documental de âmbito estadual e buscado dados junto às entrevistas concedidas pelos professores que atuam neste serviço. Saliente-se que alguns elementos foram elencados para uma melhor verticalização da análise, tais como: formação dos professores, regime de contratação, carga horária de trabalho semanal, suas atribuições, critérios para a organização pedagógica dos trabalhos desenvolvidos, espaço físico do SAEDE, organização do atendimento – número de crianças, tempo de atendimento, recursos utilizados, estratégia pedagógica, articulação entre o trabalho do SAEDE com a sala comum e avaliação.

Concluiu-se a pesquisa considerando a indicação de uma perspectiva de gerenciamento sobre os encaminhamentos na área da Educação Especial, por cada órgão responsável por este setor, e uma descentralização das políticas públicas. Também se percebeu que a organização e implementação dos serviços na área da Educação Especial no Estado de Santa Catarina está centrada no diagnóstico do aluno.

Esses e outros elementos que estão apresentados na dissertação indicam que não houve mudanças significativas na trajetória histórica da Educação Especial, ao menos em âmbito estadual.

2. OS ÓRGÃOS RESPONSÁVEIS PELA ELABORAÇÃO DAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO: A FCEE, A SED E AS GEREDS

A política pública para a Educação Especial no Estado catarinense é elaborada e implementada por três instâncias da administração pública estadual, quais sejam: a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), a Secretaria de Educação (SED) e as Gerências Regionais de Educação (GEREDs).

A SED constitui o órgão gestor das políticas do Estado de Santa Catarina, tendo papel de mantenedora das escolas e definidora de políticas. O Gestor da SED indica que a FCEE é um órgão que detém o conhecimento específico na área da Educação Especial.

Segundo o Gestor da SED, a SED e a FCEE precisam estar envolvidas, pois:

(...) a SED é mantenedora das escolas, então ela se relaciona com a FCEE, e a FCEE detém um conhecimento técnico, o campo de atuação da FCEE é diferente da SED. (GESTOR da SED, 2011b).

Para compreender como estas três instâncias se articulam para a elaboração e implementação de políticas para o setor, julgou-se necessário apresentar um histórico desses setores. Para tanto, como o objeto central foi a Educação Especial, partiu-se da história da FCEE, buscando articular essa com os demais setores.

A Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE é órgão estadual que faz parte da estrutura administrativa do Estado de Santa Catarina e que se caracteriza como sendo “(...) uma instituição de caráter beneficente, instrutivo e científico, dotada de personalidade jurídica de direito público, sem fins lucrativos, vinculada a Secretaria de Estado da Educação” (SANTA CATARINA, 2010b)³¹.

No dia 6 de maio de 1968, a FCEE foi instituída por meio da lei estadual nº 4.156, sendo regulamentada pelo Decreto nº 7.443 daquele mesmo ano, sendo que foi criada “(...) com o caráter de órgão central e com incumbência de, atendidos os termos do sistema Estadual de

³¹Informação obtida por meio do site: Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=43&Itemid=57>. Acesso em: 03 jan. 2011.

Ensino, planejar, orientar, supervisionar e realizar a educação de excepcionais³² (...)” (SANTA CATARINA, 1968, p.106).

Esta lei indicava ainda, que a FCEE deveria atingir alguns objetivos voltados à formação de professores para atuar nos serviços instalados no Estado na área da Educação Especial, realização de triagens dos alunos, bem como a instalação de classes e escolas especiais com regime de semi-internato (MARTINS, 2003).

Anterior à criação da FCEE, o primeiro atendimento aos alunos com deficiência no Estado de Santa Catarina ocorreu numa classe especial no Grupo Escolar Dias Velho³³, na década de 1950, voltada aos alunos com deficiência auditiva. Posteriormente, nesta mesma escola pública, foi implantada uma classe especial com o objetivo de trabalhar com o ensino de crianças que apresentavam problemas de aprendizagem e distúrbios de conduta (SANTA CATARINA, 2002).

De acordo com Jannuzzi (2004) existia, até aquela época, a prática de institucionalização e o regime de internato das pessoas com deficiência, pois a preocupação era de retirá-los do convívio com as demais pessoas ditas normais para que as últimas não se “contaminassem” com atitudes impróprias.

Algumas instituições “refletiam” a preocupação do governo, na época, de “(...) garantir aos alunos um posto de trabalho” (JANNUZZI, 2004, p.12), desde que estivessem aptos para exercer determinadas funções nas instituições.

Cambaúva (1988) indica que:

Nesta perspectiva, a educação dos anormais iria beneficiar os normais, já que o desenvolvimento de métodos e processos com os menos favorecidos agilizaria a educação daqueles cuja natureza não se tratava de corrigir, mas de encaminhar. A educação deveria preparar a criança para a vida moderna, de acordo com suas aptidões, de modo a não se terem problemas de caráter social (como, por exemplo, a criminalidade), e dessa forma se poder manter a ordem que se pretende, estabelecida. Isto é, implantar a continuidade da ordem (CAMBAÚVA, 1988, p.71).

³² Termo utilizado, na época, nos documentos oficiais do Estado para definir a pessoa com deficiência.

³³ Posteriormente foi denominado Grupo Escolar Barreiros Filho (SANTA CATARINA, 2002).

A educação das pessoas com deficiência seria estruturada com o objetivo de considerar suas aptidões e tirar maior proveito disso, sendo a escola a instituição que deveria prepará-lo para o trabalho, ou seja, torná-lo “(...) adestrado para ser produtivo para a sociedade” (CAMBAÚVA, 1988, p.72).

Em nível nacional, percebeu-se que a educação estava voltada à correção do indivíduo para que se adaptasse à sociedade, sendo desta a responsabilidade de ensinar ou não o que lhe era ensinado.

Esta perspectiva estava presente em uma das vertentes mais fortes da história da Educação Especial brasileira, a vertente médico-pedagógica. Esta refletia a atuação de médicos junto aos alunos com deficiência, procurando “curá-los” das diversas anomalias que sofriam, sendo agrupados de acordo com o grau de inteligência, ou seja, levando em consideração o diagnóstico, separando-os em “(...) intelectuais, os morais e os pedagógicos” (JANNUZZI, 2004, p. 40).

Além dessa perspectiva, a educação das pessoas identificadas como deficientes era oferecida separadamente da educação regular para que não se “viciassem” os alunos ditos normais. “A base da metodologia seria o *aprender a aprender* a ortopedia mental, isto é, ajustar, corrigir as “faculdades intelectuais: atenção, memória, percepção, juízo e vontade” (JANNUZZI, 2004, p.46/47), sendo que os médicos orientavam os pedagogos quanto à educação destes alunos.

Jannuzzi (2004) indica que:

(...) a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular; outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas; há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação (...) (JANNUZZI, 2004, p.68).

A Educação Especial dessa época era também denominada de ensino emendativo³⁴, tendo como pressuposto o atendimento aos alunos

³⁴ “A expressão *ensino emendativo*, de *emendare* (latim), que significa corrigir falta, tirar defeito, traduziu o sentido diretor desse trabalho educativo em muitas providências da época.” (JANNUZZI, 2004, p. 70)

e adolescentes com deficiência para que pudessem frequentar escolas de ensino regular.

O ensino emendativo teve forte influência na constituição da Educação Especial, no atendimento tanto privado quanto público, no Estado de Santa Catarina. Segundo Martins (2003), o atendimento aos sujeitos da Educação Especial foi instituído por meio da lei estadual nº 1.929, de 06 de dezembro de 1958, tendo como pressuposto o atendimento aos alunos e adolescentes com deficiência para que estes pudessem frequentar escolas de ensino regular.

A chamada pedagogia emendativa tinha o objetivo de suprir falhas decorrentes da anormalidade do sujeito e fazê-lo se adaptar socialmente aos normais. Para tanto:

A finalidade da Educação Especial neste momento era separar todos os sujeitos que se mostravam como desviados do padrão estabelecido como normal, pois o “desvio”, a “anormalidade” deveria ser excluída, isolada por meio do internamento, para que desta forma pudesse haver a homogeneização dos indivíduos em duas categorias: o normal e o anormal (MARTINS, 2003, p.18).

Além disso, muitas instituições privadas de caráter filantrópico e assistencialista também surgiam, tanto no Brasil e também especificamente em Santa Catarina, fortalecendo ainda mais a ideia de caridade e não de direitos dos cidadãos. Estas instituições se caracterizaram como as primeiras iniciativas do governo do Estado de Santa Catarina em relação ao atendimento ao aluno com deficiência (MARTINS, 2003).

Neste mesmo período surgiram, em Santa Catarina, diversas modalidades de atendimento, como de caráter terapêutico, em estabelecimentos de ensino e hospitais, serviços de reabilitação, psicopedagógicos e clínicas. A presença de serviços pagos e privados acessível a quem pudesse pagar se destacou ainda nesta mesma época “(...) como forma alternativa de oferta de ensino de qualidade aos seus filhos” (DALLABRIDA, 2008, p.265), sendo estes com diagnóstico de deficiência ou não.

A procura por escolas particulares dava-se com o intuito de compensar as deficiências dos filhos, tendo acompanhamentos e atendimentos paralelos à escola, pois, como afirma Dallabrida (2008):

As marcas da deficiência podem ser analisadas não somente por sua “materialidade” ou “condição social”, mas principalmente na maneira como a sociedade incorpora e encaixa essas diferenças em seus padrões de normalidade (DALLABRIDA, 2008, p.253).

Classes especiais oferecidas em escolas particulares tinham o objetivo de alcançar as expectativas das famílias em procura de uma educação de qualidade, convívio com pessoas da mesma origem social e o sucesso no processo de alfabetização dos seus filhos (DALLABRIDA, 2008).

A autora indica que a organização das classes especiais perpassava pelas questões de idade e nível de aprendizagem dos alunos, sendo que:

(...) no cotidiano escolar das classes especiais, as atividades eram realizadas com o objetivo mais ocupacional do que escolar, mas acredita-se que as famílias estavam esperando do Colégio atividades mais escolarizantes, tanto que essas “atividades de vida diária” não eram realizadas na escola, era feitas em outro lugar (...) (DALLABRIDA, 2008, p.286).

Portanto, o trabalho realizado nestas classes especiais era voltado à repetição de atividades e adaptadas conforme a “capacidade” destes alunos, simplificando o ensino.

Entre as décadas de 1950 e 1960, muitas instituições privadas e públicas foram criadas para o atendimento de alunos com deficiência no Estado de Santa Catarina. Destas, destacam-se a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, no ano de 1955, no município de Brusque, e da Escola para Excepcionais, na década de 1960, efetivada pelo governador³⁵ da época.

As iniciativas de atendimento à pessoa portadora de deficiência, nesse período, assumem caráter assistencial e terapêutico, baseado nas vertentes médico-pedagógicas e psicopedagógicas, pois entendia-se que essa clientela necessitava mais de um tratamento que de educação. A preocupação dos profissionais mais atuantes nesta área estava voltada para o diagnóstico da deficiência a partir

³⁵ Governador Celso Ramos.

da aplicação de testes padronizados, resultando assim num processo de classificação que serviria de base antes para uma ação terapêutica que para uma ação educacional. (SANTA CATARINA, 2002, p.29/30).

A criação de diversas instituições tinha o caráter segregacionista, assistencialista e terapêutico, baseando-se nos diagnósticos dos alunos para a organização dos atendimentos voltados a uma ação terapêutica, além da influência da psicologia na área da educação para a aplicação de testes de inteligência e do trabalho da medicina na questão da higiene mental.

Em 1962, foi criada a Divisão de Ensino Especial da Secretaria de Educação, com intuito de melhorar os serviços pedagógicos às pessoas com deficiência, ampliando-os para o atendimento de deficientes visuais e auditivos (SANTA CATARINA, 2002).

A determinação de funcionamento de serviços na área da Educação Especial pelo governo do Estado foi normatizada pelo Decreto nº 692, de 17 de setembro de 1963, às instituições em funcionamento nessa época, sendo que o Estado deveria manter a estrutura destas e a cedência de profissionais para atuar nos serviços.

Profissionais que atuavam na Escola de Excepcionais já em funcionamento na década de 1960 sentiam a necessidade de uma instituição regulamentada e amparada com verbas do Estado na área da Educação Especial, pois além da necessidade de ampliar e melhorar o atendimento aos alunos com deficiência, outra necessidade era “(...) de uma instituição que amparasse as instituições que atendiam os considerados “excepcionais” do Estado, dando apoio técnico, pedagógico e garantindo a capacitação dos professores” (MARTINS, 2003, p.61).

Em meio a estes debates na área foi criada a FCEE, no dia 06 de maio de 1968, com sede em Florianópolis, e jurisdição pelo Estado catarinense.

A estrutura técnico- administrativa inicial da FCEE constituía-se de centros de atendimento que funcionavam fisicamente descentralizados: administração, atendimento de deficientes mentais, atendimento clínico, oficinas e estimulação precoce (SANTA CATARINA, 2002, p.32).

A FCEE começou a orientar e organizar os serviços de atendimento às pessoas com deficiência no Estado, estruturando sua equipe e focalizando os serviços disponíveis (na época) em centros de atendimento.

Martins (2003) caracterizou a FCEE à época de sua criação como:

(...) um órgão do Governo do Estado que tem a responsabilidade de executar a política de educação especial e reabilitação, através da Secretaria da Educação e Cultura e da Secretaria da Saúde e Promoção Social (MARTINS, 2003, p.63).

A lei estadual nº 4.156/1968 instituía que a FCEE tinha “(...) o caráter de órgão central e com incumbência de (...) planejar, orientar, supervisionar e realizar a educação de excepcionais (...)” (SANTA CATARINA, 1968, p.106).

Como indicado por Martins (2003), a criação da FCEE vinha acompanhada de uma grande expectativa por parte dos profissionais que atuavam na área da Educação Especial. Em suas palavras,

(...) a criação de uma fundação específica aos portadores de algum tipo de comprometimento seria a solução para promover o acesso a estes alunos a um serviço dito educacional e não “comprometer” o processo pedagógico nas escolas “normais” e o desenvolvimento dos outros alunos, mostrando claramente a necessidade de separar, de segregar, reproduzindo, assim, a exclusão dos que “atrapalhavam” (MARTINS, 2003, p. 67).

Ainda, na lei nº 4.156/1968, era apresentado que a FCEE tinha a incumbência de:

a) proporcionar a formação e o treinamento de pessoal especializado em educação e assistência ao excepcional e estimular a realização de estudos e pesquisas referentes aos problemas que lhe são próprios; b) estudar e promover a criação de centros ocupacionais e de preparação profissional, onde o excepcional possa adestrar-se e adquirir habilidades que lhe permitam participar do mercado de trabalho; c) promover conferências, seminários e cursos, visando à formulação de

princípios técnicos necessários às diretrizes da educação especial; d) articular-se com órgãos públicos e privados que, direta ou indiretamente, tenham ligação e afinidade com os seus objetivos e; e) interessar-se pela concessão de assistência médica, psicológica, econômica e social ao excepcional (SANTA CATARINA, 1968, p.106).

Constatou-se, pelas funções acima citadas, que a FCEE, no início da década de 1970, além de proporcionar capacitação aos recursos humanos para o atendimento às pessoas com deficiência, tinha o intuito de preparar estas para ampliar suas habilidades para o mercado de trabalho, de acordo com o seu diagnóstico.

Neste período, no Estado de Santa Catarina, a FCEE era o órgão responsável de delinear uma política de Educação Especial que articulasse ao ensino regular com a Educação Especial, sendo que duas ações foram efetivadas a partir das discussões de âmbito nacional e internacional, sendo elas:

(...) continuidade de implantação de serviços na rede regular de ensino (classes especiais e salas de recurso) e estruturação do Serviço de Supervisão Regional de Educação Especial nas UCREs, com projeção para ampliação desse serviço através da organização de equipes regionais (SANTA CATARINA, 2002, p.42).

Dentro destas ações foi constituída uma equipe da FCEE de apoio às Unidades de Coordenação Regional de Educação – UCREs, tanto nas questões de implementação de unidades de Educação Especial, vinculadas a rede estadual de ensino, quanto na a) organização e implementação de serviços e atendimentos para as pessoas com deficiência; b) acompanhamento e orientação às escolas e professores na área da Educação Especial e do ensino regular; e c) no levantamento e supervisão dos atendimentos realizados nos mais diversos órgãos que ofereçam os serviços de Educação Especial.

Segundo documento da FCEE, esta esteve presente neste contexto, sendo que “(...) definiu e desencadeou as diretrizes gerais do processo de integração na rede regular de ensino” (SANTA CATARINA, 2002, p.18).

A normatização do artigo 91, da lei nº 4.394/1969, da Lei do Sistema Estadual de Ensino pelo Conselho Estadual de Educação – CEE, que indicava o enquadramento da educação de excepcionais no

sistema geral de ensino com fins de integração à comunidade, é que impulsionou a elaboração, pela FCEE, do projeto “Montagem de currículo para educação especial” que tinha por objetivo criar classes especiais nas escolas regulares de ensino do Estado em parceria com o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP (SANTA CATARINA, 2002).

Outra ação do governo estadual e da FCEE, neste período, foi a implantação de 5 classes especiais nas escolas do ensino regular do Estado para atender alunos com diagnóstico de deficiência mental e que fossem considerados educáveis de acordo com as diretrizes do documento que previa o Programa de Ação Integrada para o Atendimento do Excepcional de Santa Catarina.

Por conta desta experiência foi necessária a criação do Serviço de Supervisão Regional de Educação Especial – SURESP que tinha o objetivo de “(...) descentralizar e dinamizar as atividades da educação especial nas demais regiões do Estado” (SANTA CATARINA, 2002, p.35). Cinco regiões do Estado foram contempladas com a instalação das UCRES e, na década de 1970, ampliou-se esse número para 22 com nova nomenclatura, denominadas de Coordenadorias Regionais de Educação – CREs.

No mesmo período, o Estado de Santa Catarina implantou salas de recursos para o atendimento de alunos com deficiência visual e auditiva com o intuito de atender a política nacional indicada pelo CENESP, sendo que nesta época a maioria dos alunos com deficiência eram atendidos em escolas especiais mantidas pela APAE (SANTA CATARINA, 2002).

Jannuzzi (2004) indica que a década de 1970 foi um dos marcos na área da educação especial, pois foi criado o CENESP, que era o órgão que tinha o objetivo de definir metas governamentais e efetivar uma ação política para esta área.

Já Bueno (1993) indica que:

A institucionalização da educação especial pública no Brasil, através da criação de órgão normativo federal, se, por um lado, representou a assunção pelo Estado da excepcionalidade e da educação especial, espelhou, por outro, uma série de contradições que tem permeado toda a história da educação especial em nosso país, que integram o processo mais amplo de integração/segregação do aluno diferente: a privatização e o assistencialismo em relação ao atendimento dos

excepcionais, a disseminação da visão das dificuldades de integração, tendo como base apenas as características peculiares dessa população é o distanciamento entre o discurso oficial e o planejamento nacional das condições concretas da escola pública no Brasil (BUENO, 1993, p.117).

Jannuzzi (2004) sugere que a vertente pedagógica da época era a chamada economia da educação, sendo definida como uma teoria voltada à produção, distribuição e consumo de bens que vinha atrelada à economia do país.

A escola passou a ser enfatizada como elemento importante para produção de mão-de-obra, de recursos humanos ajustados às necessidades das formas de produção, para ocupar os quadros superiores da administração, técnicos, planejadores que exercessem o papel de racionalização da produção, da criação de novas formas de ocupação, etc. (JANNUZZI, 2004, p.175).

A escola era valorizada como local de formação de capital humano e elemento que auxiliaria no acesso a um emprego e aumento da renda, dependendo do cargo que se ocuparia, para o que era necessário que a pessoa passasse pela escola para que pudesse “crescer” profissionalmente.

As pessoas com deficiência frequentavam oficinas protegidas para que pudessem se “qualificar” conforme sua capacidade. Eram oferecidas oficinas de marcenaria, artesanato, encadernação, estofaria, sapataria, entre outras, dependendo da instituição, estando voltadas ao treinamento e tarefas repetitivas (JANNUZZI, 2004).

A própria FCEE afirma hoje que, no Estado de Santa Catarina, os serviços e atendimentos aos alunos com deficiência, no final da década de 1970, estavam direcionados à normalização e integração do sujeito à sociedade, refletindo uma concepção de trabalho voltada à limitação da pessoa.

Nesse período, a prática pedagógica predominante, ecoando idéias positivistas, referendava ações tecnicistas, fundamentada na abordagem pedagógica que privilegiava a memorização, a repetição e o treinamento (SANTA CATARINA, 2002, p.36).

O enfoque clínico era observado no atendimento segregado em instituições especializadas, na supervalorização da memorização e no treinamento, com atividades pouco desafiadoras e repetitivas, sendo que os planos pedagógicos eram “(...) cuidadosamente elaborados sob orientação de profissionais da área médica, psicopedagógica e social, tendo como executor o professor.” (SANTA CATARINA, 2002, p.33).

Já em relação à década de 1980, Cambaúva (1988) argumenta que os enfoques da educação estavam voltados a uma perspectiva desenvolvimentista, “(...) isto é na maximização e otimização do homem” (CAMBAÚVA, 1988, p.79).

Os critérios de classificação, abordagem clínica e identificação do diagnóstico do aluno eram utilizados para o ingresso destes nas classes especiais, além da proposta de trabalho estar vinculada a estes.

No que se refere à metodologia pedagógica, o conteúdo, voltado às atividades psicomotoras e preparatórias à alfabetização, era utilizado como elemento indispensável ao processo de mudança do comportamento dos educandos. (SANTA CATARINA, 2002, p. 36)

Este trabalho que era realizado nas classes especiais e, também, nas salas de recursos reforçava a ideia de que estes serviços eram tão específicos que “(...) dificultava o processo de integração operacional e efetiva destes serviços nas escolas regulares” (SANTA CATARINA, 2002, p.37). A estrutura destes serviços era junto às escolas regulares, mas a sua metodologia pedagógica estava desvinculada, cabendo a FCEE o gerenciamento de tais serviços.

Em 1988, a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto estabeleceu 4 diretrizes para a educação Catarinense:

a) superação das dificuldades de acesso à escola para garantir a escolarização básica para todos; b) garantir a permanência do aluno na escola através da melhoria qualitativa do ensino, reduzindo a evasão escolar, socializando o conhecimento e instrumentalizando o cidadão para a inserção no trabalho; c) descentralizar para assegurar agilidade e eficiência administrativa e; d) capacitar recursos humanos e promover a pesquisa de extensão necessárias às atuais exigências do processo e desenvolvimento. (SANTA CATARINA, 1991 p.11).

A Secretaria de Estado da Educação e do Desporto constatou que a proposta curricular deveria contemplar a questão da educação especial, para que as diretrizes pontuadas acima pudessem ser efetuadas e que isso se refletisse no processo de integração das pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

No início da década de 1980, com ações de programas voltados à área da educação especial, em âmbito estadual e federal, muitos serviços se expandiram no Estado de Santa Catarina, sendo que no ano de 1982 foi observado o total de 142 classes especiais implantadas para 2.150 alunos atendidos, de acordo com documentos de âmbito estadual da época (SANTA CATARINA, 2002).

Jannuzzi (2004) lembra que no final da década de 1970 estudiosos indicavam ao CENESP a necessidade de um ramo paralelo de ensino que respeitasse as especificidades dos alunos com deficiência, sendo que a estrutura do ensino sugerida era a de classes especiais no ensino comum, salas de recursos, instituições especializadas, oficinas de trabalho, equipes itinerantes, dentre outros.

A avaliação continuada para verificar o diagnóstico seguro e o mais cedo possível era considerada necessária para que o trabalho se realizasse nestes locais. Entretanto, a efetivação de integração dos alunos com deficiência na escola regular ainda era difícil de ser realizada, pois quem frequentava as escolas eram os que tinham possibilidade de estar lá, e ainda se perpetuava os atendimentos num modelo clínico (JANNUZZI, 2004).

Conforme consta no documento “Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997” (SANTA CATARINA, 2002):

A Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE, que já no fim da década de 70 vinha desenvolvendo ações de implementação de serviços de educação especial na rede regular de ensino, passou a ser considerada instituição de referência no Brasil, sendo requisitada a divulgar suas experiências e modelos de atendimento “integracionistas” (SANTA CATARINA, 2002, p.44).

A partir das análises desenvolvidas referentes às classes especiais, observou-se que o trabalho nestas precisava de uma reorganização estrutural e metodológica.

Ainda no início dos anos 1980, começaram a ser implantadas, junto às escolas da rede regular de ensino, as salas de recursos voltadas ao atendimento de alunos com deficiência visual e deficiência auditiva, pois estes alunos ainda estavam frequentando as escolas especiais.

É importante registrar que inicialmente essa modalidade de atendimento era de responsabilidade técnico – administrativa da Fundação Catarinense de Educação Especial e os portadores de deficiência sensorial³⁶ nela matriculados não participavam das atividades acadêmicas do ensino regular. No entanto, esses alunos eram incluídos nas classes regulares à medida que estivessem aptos, de acordo com os critérios estabelecidos pelos profissionais responsáveis pelas salas de recursos (SANTA CATARINA, 2002, p.47).

Estas salas foram equipadas com recursos para o reforço escolar em nível de 1º grau e pré-escolar, para atender os alunos que apresentavam deficiência sensorial e, de acordo com a ação do projeto I do Plano Estadual de Educação da época, o intuito era que nestas salas os alunos fossem treinados para melhorar o seu desempenho nas atividades escolares.

Para o Estado de Santa Catarina, observou-se que:

(...) no final dos anos 80, foi implantado um número significativo de salas de multimeios, condição fundamental para que aqueles educandos pudessem ter o atendimento de que necessitavam e o sistema, as condições de atendê-los (SANTA CATARINA, 2002, p.48)³⁷.

Houve grande investimento em equipamentos para que a implementação destas salas pudessem ser efetivadas, além dos recursos para capacitação de professores da rede estadual de ensino com cursos voltados às áreas da DM, DF, DA e DV.

As discussões acerca da política de integração eram realizadas de forma ampla, no início da década de 1980, com o objetivo de buscar a

³⁶ Os deficientes sensoriais aqui indicados são as pessoas com deficiência visual (cego ou baixa visão) e pessoa com deficiência auditiva ou surdez (SANTA CATARINA, 2002).

³⁷ Observou-se que no documento consta o termo sala de multimeios, referindo-se ao final dos anos de 1980. Porém, naquele período, tais salas recebiam a denominação de salas de recursos, como já indicado anteriormente.

normalização da pessoa com deficiência para que esta pudesse ser aceita na escola e na sociedade (JANNUZZI, 2004).

No Estado de Santa Catarina, as discussões acerca desta política de integração promoveram uma reestruturação de serviços na área da Educação Especial, como as salas de recursos, classes especiais e salas de apoio pedagógico³⁸.

Nos documentos da própria FCEE consta que suas ações eram orientadas por uma perspectiva clínica e comportamental. Essa compreensão se explicita em algumas passagens de documentos estaduais, como se segue:

Uma das concepções que permeava tanto o planejamento como as práticas educativas, originária da crença nas capacidades inatas, conduzia a uma leitura centrada na deficiência do sujeito, por acreditar na impossibilidade de transformação de seus traços comportamentais e de sua capacidade intelectual. Apoiadas nos conceitos de aptidão, prontidão e coeficiente de inteligência, essas concepções acabaram por produzir uma suposta integração, a qual cedeu lugar a uma exclusão velada, alicerçada na convicção de que as diferenças não serão superáveis pela educação, o que gera imobilismo e resignação (SANTA CATARINA, 2002, p.21).

A visão tecnicista da década de 1970 ainda prevalecia na década de 1980, sendo que foi revisada pela própria FCEE, pois:

(...) a FCEE, contando com corpo técnico de caráter clínico-educacional vinha desenvolvendo uma prática pedagógica em suas unidades de atendimento, cujas bases teórico-metodológicas oscilavam entre as concepções construtivistas e comportamentalistas (SANTA CATARINA, 2002, p.48/49).

Em 1987, o Estado de Santa Catarina instaurou o chamado Programa de Pesquisa, Ciência e Tecnologia, elaborado pela equipe de integração da FCEE, com o objetivo de equipar as salas de ensino especial, prevendo a elaboração de projetos de pesquisa e estudos na

³⁸ As salas de apoio pedagógico eram destinadas aos alunos com diagnóstico de dificuldade de aprendizagem.

área da educação especial, aquisição e adaptação de recursos específicos para alunos com deficiência (SANTA CATARINA, 2002).

Para a efetivação deste programa foram criados os cargos de: agente Integrador mediador – UCRE/FCEE, que seria o coordenador da supervisão regional de educação especial, agente de integração regional³⁹, que era o coordenador local de educação e agente de integração escolar, que era eleito em cada escola.

No caso do agente Integrador, que era um cargo assumido pela UCRE/FCEE, suas funções perpassavam a coordenação e elaboração “(...) [d]as estratégias que assegurassem a coerência metodológica ao trabalho desenvolvido nos respectivos níveis de articulação (...)” (SANTA CATARINA, 2002, p.55), sendo que a equipe de integração é que deveria orientar as salas de recursos e a organização das salas de apoio pedagógico⁴⁰.

O agente de integração escolar deveria acompanhar diretamente a integração dos alunos nas unidades escolares. Já ao Integrador regional cabia a sistematização de contato entre equipe central e o Integrador escolar. Esta organização demonstrava a forma com que o Estado de Santa Catarina procurava articular as ações da educação especial neste momento.

Já nos anos de 1990, a FCEE passa a assumir como sua uma posição teórica diferente: a concepção sócio-histórica de L.S. Vygotsky. Esta instituição, segundo seu documento, “(...) sofre um redimensionamento sustentado por uma concepção de integração não mais centrada no indivíduo, mas nas interações sociais” (SANTA CATARINA, 2002, p.22).

Com esta concepção e com discussões acerca da matrícula e frequência dos alunos na escola regular e dos serviços de educação especial organizados na época, a FCEE implantou um programa de atendimento à pessoa portadora de deficiência que consistia em colocar em funcionamento alguns setores na FCEE como: “Unidade de Atendimento ao Deficiente Mental, Visual, Auditivo; Unidade de Educação Integrada; Unidade de Treinamento e Produção e Unidade de Atendimento Clínico” (SANTA CATARINA, 2002, p.50).

³⁹ Também chamado de integrador de educação especial, sendo de sua responsabilidade a formação e orientações dos agentes locais, com o objetivo de garantir as condições necessárias ao processo de integração (SANTA CATARINA, 2002).

⁴⁰ Estas salas deveriam ser implementadas, preferencialmente, em escolas pólos, sendo que os atendimentos seriam realizados no contra turno da escola regular, em grupos de até 5 alunos, com sessões de 90 minutos, duas vezes por semana. Sua extinção deveu-se ao fato de que segregavam e excluía os alunos que as frequentavam (SANTA CATARINA, 2002).

Neste momento, a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina passa por uma reformulação interna, criando a Coordenadoria de Ensino – CODEN que seria a “(...) responsável pela articulação entre os diferentes graus e modalidades de ensino (...)” (SANTA CATARINA, 2002, p.60), com o intuito de mudar as concepções e as práticas pedagógicas.

Com relação às diretrizes curriculares pensadas para a Proposta Curricular, de 1991, a FCEE (mesmo sendo um órgão que faz parte da estrutura da Secretaria de Educação) foi mantida à parte na formulação das diretrizes curriculares para a rede estadual por distinguir-se técnico-pedagogicamente da concepção seguida pelos formuladores da Proposta Curricular e por suas ações serem mais tributárias com relação às políticas estabelecidas pelo MEC.

Nesta mesma época, as UCRES e as equipes regionais de educação especial foram extintas, cedendo lugar às Secretarias Regionais de Educação – SEREs, reduzindo-se a equipe de trabalho. No caso das equipes regionais foi criado o cargo de Supervisores Regionais de Educação Especial – SURESP, ou seja, “(...) um único profissional em cada região para atender às necessidades técnicas e administrativas da educação especial” (SANTA CATARINA, 2002, p.66).

Em relação aos serviços oferecidos pelo Estado catarinense, no ano de 1994, foram estabelecidas as diretrizes para o serviço de apoio pedagógico que poderiam ser implementadas nas escolas da rede regular, depois que esgotadas as possibilidades de trabalho com alunos que apresentassem morosidade no processo de aprendizagem e aquisição de conceitos após intervenção sistemática do professor de sala de aula, ou seja, os alunos com diagnóstico de dificuldade de aprendizagem.

As primeiras avaliações dos discursos políticos e práticas do processo de integração desenvolvido nas redes de ensino regular e especial estão materializados em três seminários⁴¹ que indicaram haver um distanciamento dos objetivos propostos inicialmente para este processo, além das particularidades e necessidades de cada município do Estado com relação ao trabalho realizado junto aos alunos com deficiência (SANTA CATARINA, 2002).

⁴¹ Os seminários realizados foram: Seminário de Diagnóstico Histórico e Atual da Política de Educação Especial, Seminário de Diagnóstico do Processo de Integração com Integradores de Educação Especial do Estado e Integradores de Ensino e o Seminário de Intercâmbio de Pesquisas em Desenvolvimento e/ou Concluídas.

Uma das consequências destes três seminários, da década de 1990, foi a construção do planejamento estratégico da FCEE, contribuindo com a construção do projeto político pedagógico desta instituição, e na definição da missão de trabalho desta instituição, que assumiu com a sua função de:

Definir, coordenar e executar a política de educação especial do Estado de Santa Catarina, desenvolvendo pesquisas, tecnologia e capacitação profissional, contribuindo cientificamente para a produção de conhecimentos que visem a educação, reabilitação e integração das pessoas com necessidades especiais, assegurando-lhes o direito da cidadania (SANTA CATARINA, 1995 *apud*, SANTA CATARINA, 2002, p.63).

Visualizou-se que a primeira versão da missão instituída para a FCEE perpassava questões de pesquisa científica, organização dos serviços na área da educação especial, além da execução, definição e coordenação da política nesta área no Estado de Santa Catarina, dando a esta instituição o *status* de órgão responsável pela educação especial no Estado catarinense.

No ano de 1998, ocorreu uma maior aproximação entre a FCEE e a Secretaria da Educação no sentido de incluir na Proposta Pedagógica do Estado a participação da Educação Especial e a educação das pessoas com deficiência no espaço escolar, concretizando as discussões acerca do pensamento histórico-cultural e a vontade política para a promoção de ações nesta área.

Contudo, também existia uma desarticulação, conforme indicação feita pelo próprio documento “Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 e 1997” (SANTA CATARINA, 2002). O exemplo trazido pela FCEE são as ações de implementação, orientação técnica e manutenção das modalidades de serviços de atendimento aos alunos com deficiência empreendidas pela FCEE, conflitando com as orientações feitas pela SED dirigidas ao ensino regular.

Durante a década de 1990 e início dos anos 2000, vários documentos nacionais e internacionais foram elaborados⁴² na área da educação especial.

⁴² Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Resolução nº 04 CNE/CEB de 02 de outubro de 2009; Declaração de Salamanca: Sobre

Em âmbito estadual poucos documentos estavam direcionados à política nesta área, como no caso da Lei Complementar nº 170 de 07 de agosto de 1998 que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina, e as Propostas Curriculares dos anos de 1991 e 1998.

Já na segunda metade dos anos 2000, no Estado de Santa Catarina, a Secretaria de Educação e a FCEE elaboram o documento da Política de Educação Especial (SANTA CATARINA 2005), ratificado e aprovado pelo CEE, instituído pela Resolução nº 112/2006.

Entre 1999–2002 e 2003–2006, com a implementação da Lei Complementar estadual nº 243/03, foi estabelecida uma nova estrutura administrativa do Poder Executivo, sendo que a Secretaria da Educação passou a ser denominada de Secretaria do Estado da Educação e Inovação (SANTA CATARINA, 2010g).

Já com a segunda reforma administrativa e com a Lei Complementar Estadual nº 284 (de 2005), há uma nova reestrutura que descentraliza a gestão de serviços públicos do Estado de Santa Catarina, sendo que a Secretaria do Estado da Educação e Inovação é substituída pela Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia que assume a missão de:

Garantir uma educação de qualidade para todos os catarinenses, primando pelo desenvolvimento de uma gestão descentralizada, com democracia participativa, trabalhando em equipe e sobrepondo o social ao individual, o público ao privado, o coletivo ao particular, o estratégico ao rotineiro e burocrático. Tem como desafio, mais do que administrar a realidade educacional, não se contentar com menos do que mudá-la, para dar um salto de qualidade na educação em Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2010g).

No ano de 2007, com nova gestão governamental, a Secretaria da Educação, Ciência e Tecnologia passa a se chamar de Secretaria do Estado da Educação – SED, que se caracteriza por ser “(...) o órgão responsável pela administração e orientação do ensino público no

Estado, compartilhando essa responsabilidade com o Conselho Estadual de Educação, na forma da legislação em vigor” (SANTA CATARINA, 2010g).

Segundo a responsável pela educação especial na SED, por intermédio de entrevista, a SED por constituir o órgão que responde e define políticas direcionadas à educação, sendo que a educação especial faz parte deste contexto, oferece serviços, recursos e profissionais para atuar nesta área, além do contato com políticas de âmbito federal com o MEC (GESTOR da SED, 2011b, p.3)

Até o ano de 2010, a SED contava com a chamada Coordenação de Educação Especial, mas já no ano de 2011, com a atual gestão governamental do Estado de Santa Catarina, esta função passa a ser denominada de Articulação de Educação Especial, fazendo parte da Diretoria de Educação Básica - DIEB da SED.

Para exercer esta função e a organização da DIEB, são estabelecidos critérios de ordem técnica e política. Conforme indicação em entrevista realizada com Gestor da SED:

Estas articulações elas são formadas por técnicos da SED, técnicos da diretoria de educação básica e nesta gestão ela é formada por técnicos que já tem um trabalho, uma trajetória na área no qual ele está respondendo, geralmente são pessoas com formação na área específica. No caso da educação especial está sendo assim, existem outras temáticas que pela sua complexidade atendem também outros critérios, na verdade vem até da experiência que o técnico vem atuando ao longo dos anos na sua carreira profissional (GESTOR da SED, 2011b, p.2).

Pôde-se perceber que, no caso da Educação Especial, os profissionais que atuam na área da educação especial há algum tempo são alocados para exercer cargos direcionados a esta, o que afirma que o critério político também é utilizado para a indicação de pessoal para atuar na área.

A pessoa que estiver à frente na função de Articulador de Educação Especial deverá:

(...) potencializar as ações de formação, a gestão dos programas relacionados com a educação especial, para potencializar programas, projetos na área da educação especial no caso e aí as

Gerências elas serão as executoras destas ações (GESTOR da SED, 2011b, p.2).

No caso da FCEE a indicação é que este órgão vinculado à SED esteja sempre presente nas questões e discussões que envolvem a educação especial por deter o conhecimento específico e técnico, com o objetivo de auxiliar com o trabalho nesta área.

A SED é mantenedora de escolas, definidora de políticas, essa definição de políticas ela acontece com a FCEE. Não acredito que uma ação possa ter sucesso neste campo se as duas instituições não estiverem muito bem articuladas entre si, o trabalho não pode ser descolado. A FCEE tem uma especificidade muito maior que a SED, ela direciona, ela tem técnicos que atuam, vamos supor, na área da DV com todo o conhecimento técnico que essa área da educação especial requer e isso não acontece na SED, então são órgãos com funções diferentes e que precisam andar juntos (GESTOR da SED, 2011b, p.6).

A FCEE, mesmo sendo um órgão com autonomia financeira, tendo recursos e orçamentos próprios, está vinculado à SED e realiza assessoramentos e acompanhamento dos serviços da educação especial, formação de professores para atuar nestes, bem como pesquisas científicas.

No modelo de gestão descentralizada do governo estadual, as GEREDs se organizam em Secretarias de Desenvolvimento Regional – SDRs para a definição de políticas.

No caso da 18ª GERED, que abrange a Grande Florianópolis, o papel deste órgão, principalmente na área da Educação Especial nesta regional, é o trabalho direto com os serviços que são implementados nas escolas da rede estadual de ensino, isto é, com os SAEDEs nas áreas mental, auditiva, visual, TDAH e TGD, que também estão implantados em instituições congêneres do Estado, além da implementação de política referente aos serviços de Atendimento em Classe – AC (Segundo Professor, intérprete de LIBRAS, Instrutor de LIBRAS, guia-intérprete e turmas bilíngues).

(...) a GERED tem o papel de fundamental importância porque nós vamos na Unidade Educativa – U.E. e verificamos a possibilidade então de o serviço existente, conforme o número de alunos existentes, a gente faz uma triagem, um

diagnóstico se existe a possibilidade de naquele local abrir um serviço do AEE, ou então a possibilidade da professora ir até a escola, montar um pólo e em cima deste pólo a professora fazer um serviço itinerante de SAEDE onde ela vai nas U.E. (...) (GESTOR da GERED, 2011a, p2)

A função do Integrador de Educação Especial e Diversidade faz parte do setor da educação básica e profissional da GERED, sendo que em entrevista realizada com o Gestor da GERED foi indicado que o papel deste profissional é de:

(...) implementar os serviços, implementar a política de educação especial na nossa regional, nós temos que estar orientando os professores dos serviços, observando e também orientando os professores intérpretes, as turmas bilíngues, os SAEDEs dos CAESPs (...) (GESTOR da GERED, 2011a, p.4).

O trabalho é realizado em conjunto com o intuito de construir propostas de intervenção nos atendimentos e no ensino regular junto aos profissionais da educação.

Conforme informações obtidas durante a entrevista com o Gestor da GERED, o cargo de Integrador de Educação Especial e Diversidade foi criado antes dos anos 80, quando da criação das UCRES (depois chamada CRES e mais tarde denominada de GEREDs).⁴³ Este cargo sempre foi direcionado à área da educação especial, principalmente para as questões pedagógicas, por isso fez parte da supervisão de educação básica, ou seja, é direcionada ao ensino.

Segundo esse mesmo entrevistado (Gestor da GERED), nos anos de 1980, o cargo de Integrador era direcionado ao atendimento das APAES e congêneres e das antigas salas de recursos para DV e DA, proporcionando orientações aos professores e alguns cursos. A maioria dos cursos era ministrado pelos profissionais da FCEE aos Integradores das GEREDs e aos professores que atuavam nas salas de recursos (GESTOR da GERED, 2011a).

Em 2005, com a descentralização do governo do Estado de Santa Catarina⁴⁴, é que vieram recursos direcionados à oferta de cursos para

⁴³ Essa função era denominada, na década de 1980, de Integrador de Educação Especial.

⁴⁴ De acordo com a lei complementar nº 243/2003 que estabelece a nova estrutura administrativa do poder executivo é indicado na seção IV da Descentralização e da

professores dos SAEDEs, professores, diretores e equipe pedagógica das escolas e outros profissionais da área da educação especial por parte da GERED, de acordo com as necessidades de cada regional (GESTOR da GERED, 2011a).

Com relação a 18ª GERED é indicado, ainda, que o Integrador de Educação Especial e diversidade tem o papel específico de:

(...) implementar a política de educação especial na nossa regional, observar atentamente as questões, participar juntamente na escola, também muitas vezes a gente vai na escola, dando palestra também sobre as questões e trabalhando esta questão dentro da nossa regional. (GESTOR da GERED, 2011a, p.3).

Além da implementação da política de educação especial e serviços desta área, bem como o acompanhamento destes, cabe ao Integrador de Educação Especial e Diversidade de cada GERED a indicação de contratação de profissionais para as APAES e congêneres e para a rede regular de ensino, encaminhando os pedidos por meio de processos (GESTOR da GERED, 2011a).

A participação nos processos seletivos, na área da Educação Especial, perpassa por este profissional, bem como:

(...) da questão pedagógica nós temos as questões administrativas das APAEs e congêneres que se refere toda a questão de administração de professor destas APAEs passa primeiro por nós para depois ser encaminhado para a FCEE (...) (GESTOR da GERED, 2011a, p.3).

Observa-se que para as APAEs e congêneres é a GERED que administra questões referentes a, por exemplo, contratação de

Desconcentração no artigo 9º “A execução das atividades da administração estadual será descentralizada e desconcentrada e se dará preponderantemente pelas Secretarias de Estado do Desenvolvimento Regional e por outros órgãos de atuação regional. § 1º A descentralização e a desconcentração serão efetivadas em quatro planos principais: I - das Secretarias de Estado Centrais para as Secretarias de Estado do Desenvolvimento Regional; II - nos quadros da administração direta, do nível de direção para o nível de execução gerencial; III - da administração direta para a administração indireta; e IV - da administração do Estado para: a) o Município ou comunidade organizada, por intermédio de convênio ou acordo; e b) a iniciativa privada, mediante contrato para execução de obras ou serviços e pela concessão mediante contrato que vise a construção e exploração de bens ou de atividade econômica, por prazo determinado”

Disponível

em:

<http://www.mp.sc.gov.br/portal/site/portal/portal_lista.asp?campo=626>. Acesso em: 01 de mar. 2011.

professores, substituição dos profissionais, entre outros. Já à FCEE cabe encaminhar questões referentes ao pedagógico. Porém, essa também assume funções administrativas na relação com as instituições filantrópicas.

Por indicação de uma legislação estadual, a FCEE é uma instituição que recebe verbas do governo do Estado de Santa Catarina, sendo considerada pública.

As autoras Gandini e Riscal (2002) discutem acerca do termo público:

O termo “público”, característico do Estado de Direito⁴⁵, se opõe a “privado” e significa “res publica”, patrimônio e interesses coletivos que não pode ser objeto de apropriação, usufruto ou benefício particular. (...) o adjetivo “público” é uma característica ligada aos fins do Estado Moderno⁴⁶ e não se confunde com o adjetivo “estatal”. No caso brasileiro, todavia, o público e alguns setores privados, inclusive o educacional, foram, durante longo período, compreendidos como estatais e o seu controle e sua administração concebidos como campos privilegiados da ação do Estado (GANDINI, RISCAL, 2002, p.48).

A administração do aparelho do Estado exige que alguns especialistas trabalhem nas áreas de planejamento e execução, pois a administração pública ficou cada vez mais setorizada como as áreas da educação, transporte, saúde, entre outras, por isso, a inserção de pessoas especializadas para atuar em cada área, fragmentando-a cada vez mais. Essa perspectiva parece aproximar-se da idéia de gestão das questões pedagógicas apresentadas aos professores e demais profissionais da escola.⁴⁷

⁴⁵ Estado de Direito Democrático - o Estado é antes de tudo personificação da ordem judicial nacional, e nessa qualidade é que aparece como o elemento fundador do ordenamento jurídico. O Estado de Direito Democrático tem a eficiência de seu poder representada pela sua capacidade de sanção e a sua legitimação pela sociedade, que assegura a validade e a aplicação de todo Direito (GANDINI, RISCAL, 2002, p.40).

⁴⁶ Estado Moderno – o processo de formação do Estado Moderno no momento em que o conceito de governante, isto é, de príncipe ou rei, deixou de ser a base do poder político, passando a ser substituído pela idéia de uma ordem legal e constitucional, o Estado de Direito (GANDINI, RISCAL, 2002, p.40).

⁴⁷ Sobre gestão na educação ver SHIROMA, Eneida O.; SCHNEIDER, Mara C. Gestão e certificação de professores. *Temas & Matizes*, Cascavel, v.07, p.39 - 48, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/2483>> Acesso em: 18 de nov. de 2011.

Com base em documentos legais de âmbito nacional, a SED e a FCEE, como instituições gestoras da política de educação especial, definiram no Estado de Santa Catarina a “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” no ano de 2005, “(...) tendo como base a cidadania e a dignidade da pessoa humana conforme preconiza a Constituição Estadual de 1989” (SANTA CATARINA, 2010e).

No ano de 2010, a missão da FCEE passa a ser:

Fomentar, produzir e difundir o conhecimento científico e tecnológico referente a educação especial, coordenando a definição e implantação da política dessa área no Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2010f).

Na seção I da Lei Complementar estadual nº 381 de 2007 (SANTA CATARINA, 2007) são indicados os objetivos da FCEE, bem como o que compete a esta como instituição responsável pela educação especial do Estado de Santa Catarina, quais sejam:

I - Desenvolver, em articulação com as Secretarias de Desenvolvimento Regional, a política estadual de educação especial e de atendimento à pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades;

II- Fomentar, produzir e difundir o conhecimento científico e tecnológico na área de educação especial;

III - Formular políticas para promover a inclusão social da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades;

IV - Prestar, direta ou indiretamente, assistência técnica a entidades públicas ou privadas que mantenham qualquer vinculação com a pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades;

VI - Auxiliar, orientar e acompanhar as Secretarias de Desenvolvimento Regional na execução das atividades relacionadas com a prevenção, assistência e inclusão da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades;

VII - Planejar e executar em articulação com as Secretarias de Desenvolvimento Regional e Secretarias Municipais, a capacitação de recursos humanos com vistas ao aperfeiçoamento dos profissionais que atuam com a pessoa com

deficiência, condutas típicas e altas habilidades (SANTA CATARINA, 2007, p. 77/78).

Ressalta-se que não há indicativo de função da FCEE relacionada a atividades de escolarização de sujeitos da educação especial.

O encaminhamento e a organização de políticas na área da educação especial são de competência da FCEE e da SED. Já a GERED é um órgão que executa tais políticas junto às escolas.

A relação entre a SED e FCEE é de o primeiro ser um órgão mantenedor e a última em ser uma instituição que detém o conhecimento técnico e age sobre as escolas mantidas pela SED, atuando “(...) de acordo com a política que é definida numa ação compartilhada” (GESTOR da SED, 2011b, p.7).

No contexto atual, é indicado ainda no documento da Lei Complementar estadual nº 381 que:

Nesse contexto, a educação especial assume cada ano uma importância fundamental na perspectiva de atender as crescentes exigências de uma sociedade em processo de transformação e democratização que só será alcançada, quando todas as pessoas, indiscriminadamente, tiverem acesso a informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania (SANTA CATARINA, 2007, p.78).

Essa Lei explicita que para o governo do Estado, as transformações sociais ocorrerão por intermédio do conhecimento. Este é considerado neutro, sem vínculo com classes sociais.

Por meio das diversas “oportunidades” proporcionadas a estes sujeitos é que as políticas públicas pensadas para a área da educação especial se voltam para a contenção da pobreza, reproduzindo atendimentos assistencialistas, dando a “oportunidade” que antes as pessoas com deficiência não tinham, “ampliando” seus direitos, especialmente o de estar na escola, mas desde que pudesse ser capaz de se adaptar a esta.

(...) a escola tem um papel fundamental. Ao lado da família e do meio social mais amplo, a escola é uma das esferas de produção de capacidade de trabalho. (...) o custo dessa produção de capacidade de trabalho tem que ser racionalizado, já que para o capital trata-se da produção de uma

mercadoria tal como qualquer outra (BRUNO, 2005, p.39).

Para levar em consideração o que está previsto na legislação estadual e federal e, de acordo com a realidade apresentada pelo Estado de Santa Catarina, a FCEE oferece serviços na área da deficiência mental, deficiência auditiva, surdez, surdocegueira, deficiência visual (cego e baixa visão), altas habilidades e reabilitação, além de proporcionar grupos de convivência e profissionalização.

Um dos serviços que a FCEE mantém é um centro voltado à avaliação diagnóstica dos alunos com suspeita de deficiência que frequentem as escolas da rede estadual de ensino que denomina-se Centro de Avaliação e Encaminhamento – CENAE. Este centro faz parte da estrutura organizacional da Fundação que é constituída por um Conselho Deliberativo, um Conselho Curador, uma Diretoria e por Centros de Atendimento e de Avaliação. Permeando as ações das equipes técnicas dos Centros, existem os programas de educação especial: Programa Pedagógico; Programa Profissionalizante; Programa Reabilitatório e; Programa de Assistência Social - como visualiza-se no organograma da FCEE a seguir, conforme o artigo 3º do Decreto 2.633, de 18 de setembro de 2009 (SANTA CATARINA, 2009d), que aprova o regimento interno desta instituição.

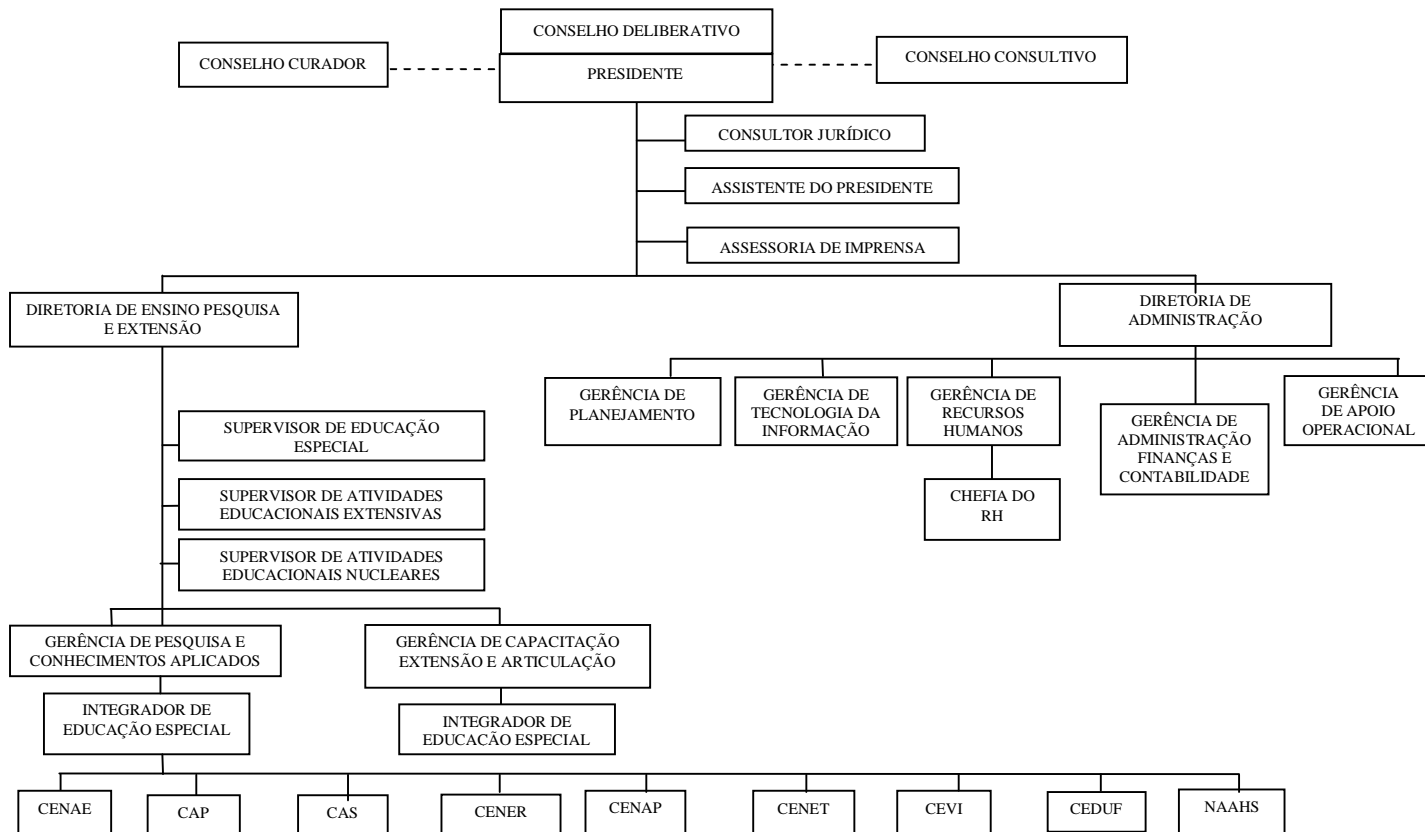


Figura 1: Regimento Interno da Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE.

Fonte: Regimento Interno

Referência: SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Organograma do Regimento Interno**. São José, 2010h.

Conforme o organograma acima, visualiza-se de que forma está prevista a organização da FCEE como instituição estadual na área da educação especial.

No Decreto estadual nº 2.633, de 18 de setembro de 2009 (SANTA CATARINA, 2009d), em seu artigo 7º indica:

(...) O Conselho Deliberativo, o Conselho Curador, o Conselho Consultivo e a Diretoria da Fundação terão sua organização, competências e funcionamento estabelecidos no Estatuto Social da Instituição, aprovado por ato do Chefe do Poder Executivo (SANTA CATARINA, 2009d, p.5).

No caso da diretoria de administração, esta deve “(...) promover o planejamento, execução, acompanhamento e controle das atividades sistêmicas, no âmbito da Fundação” (SANTA CATARINA, 2009d, p.5)

Compete a esta diretoria promover a articulação com os órgãos centrais, organização da documentação de interesse da FCEE de âmbito federal, estadual e municipal, acompanhar a execução da programação orçamentária e financeira, além de:

V - promover o estabelecimento dos valores das taxas de serviços oferecidos pela Fundação;

VI - manter o controle dos bens móveis e imóveis da Fundação, acompanhando o fluxo estabelecido no setor de sua competência;

VII - apresentar ao Presidente, anualmente, no Relatório Geral da Fundação ou quando por ele solicitado, relatórios das atividades inerentes as suas funções e competências;

VIII - adotar medidas cabíveis para aquisição, guarda e fornecimento de material permanente e de consumo necessários aos serviços da Fundação, exercendo controles quantitativos, qualitativos e de custos;

IX - buscar nos órgãos competentes o registro de marcas e patentes, bem como questões relacionadas à propriedade intelectual das produções da Fundação;

X - movimentar contas bancárias juntamente com o Presidente;

XI - substituir o Presidente em seus impedimentos; e

XII - desenvolver outras atividades relativas ao âmbito de sua competência, determinadas pelo Presidente ou emanadas dos órgãos centrais dos Sistemas Administrativos aos quais se vincula tecnicamente (SANTA CATARINA, 2009d, p.5/6).

A Supervisão de Educação Especial é uma função gratificada que está subordinada à Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão – DEPE e tem o objetivo de coordenar e analisar os processos que chegam à FCEE solicitando convênios. Dentre as diversas competências atribuídas a essa supervisão destaca-se a coordenação e a articulação com a Gerência de Pesquisa e Conhecimentos Aplicados – GEPCA quanto a “enturmação” dos alunos nos Centros de Atendimento Especializado - CENAPs (SANTA CATARINA, 2009d).

Outra função que faz parte da DEPE é a Supervisão de Atividades Educacionais Extensivas que tem a competência de “(...) coordenar tecnicamente o processo de implantação e implementação de projetos e serviços de educação especial, no âmbito da Fundação” (SANTA CATARINA, 2009d, p.16). Observa-se que a DEPE acaba por assumir funções de natureza distinta que vão desde a “enturmação” até a implantação de projetos de serviços, indicando, novamente, uma perspectiva de gestão dos serviços prestados pela FCEE.

No parágrafo único do Decreto Estadual nº 2.633 (SANTA CATARINA, 2009d) indica que é de competência desta função:

- I - assessorar a Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão - DEPE na articulação de parcerias com outras instituições na realização de projetos na área da educação especial;
- II - coordenar a análise técnica dos processos de implantação e implementação de projetos e serviços na área da educação especial;
- III - acompanhar tecnicamente, de forma articulada com a Gerência de Pesquisa e Conhecimentos Aplicados - GEPCA, as pesquisas na área da educação especial realizadas nas SDRs;
- IV - acompanhar a enturmação de educandos das instituições conveniadas com a Fundação;
- V - acompanhar grupos de estudos;
- VI - acompanhar tecnicamente o desenvolvimento das produções científicas da Fundação e das SDRs;

VII - compor o Colegiado Técnico-Administrativo da Fundação; e

VIII - exercer outras atribuições determinadas pelo Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão (SANTA CATARINA, 2009d, p.16/17)

Podemos analisar que a maioria das competências do Supervisor de Atividades Educacionais Extensivas perpassa pela questão dos serviços de Educação Especial propostos.

O Supervisor de Atividades Educacionais Nucleares tem a função de coordenar estudos e pesquisas no âmbito da FCEE, fazendo parte da DEPE.

No caso da GEPCA a vinculação ocorre com a Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão e tem o objetivo de:

(...) prover ações que venham a fomentar o desenvolvimento de programas e serviços de educação especial que visem à melhoria na qualidade de atendimento educacional da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, no âmbito da Fundação (SANTA CATARINA, 2009d, p.12).

Esta gerência está voltada à pesquisa dos serviços na área da Educação Especial, propostos na FCEE, para o Estado de Santa Catarina, sendo que está indicado, em parágrafo único do Decreto estadual nº 2.633 do Regimento Interno, que é de competência da GEPCA:

I - elaborar e coordenar projetos e programas na área da educação especial executados em parceria com instituições públicas e privadas;

II - promover o desenvolvimento das produções científicas, fomentando o estudo e a pesquisa, de maneira articulada com as equipes técnicas de seus centros de atendimentos especializados, em ações que visem efetivar metodologias e recursos tecnológicos alternativos;

III - gerenciar tecnicamente pesquisas na área da educação especial;

IV - documentar e divulgar produções científicas;

V - gerenciar técnica e administrativamente os centros de atendimentos especializados;

VI - acompanhar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nos Centros de

Atendimento Especializado - CENAPs, por meio da participação nas reuniões técnicas, conselhos de classe, dias de estudo e demais atividades correlatas;

VII - prover os Centros de Atendimento Especializado - CENAPs com recursos humanos, materiais e financeiros necessários ao seu funcionamento, por meio de recursos orçamentários e extra-orçamentários, de forma articulada com a Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão - DEPE e a Diretoria de Administração - DIAD;

VIII - assegurar o direito à cidadania das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades por meio da garantia do cumprimento de seus direitos e deveres;

IX - acompanhar, em conjunto com a Gerência de Apoio Operacional - GEAPO, a aquisição de recursos materiais previamente definidos como prioritários para o desenvolvimento de atividades;

X - promover, em conjunto com a Gerência de Capacitação, Extensão e Articulação - GECEA, o aperfeiçoamento contínuo dos profissionais que atuam nos Centros de Atendimento Especializado - CENAPs;

XI - definir, em conjunto com a Gerência de Capacitação, Extensão e Articulação - GECEA, a implantação e implementação de programas, projetos e serviços de educação especial, previamente desenvolvidos e avaliados nos Centros de Atendimento Especializado - CENAPs como referência para os serviços de educação especial existentes nas 36 (trinta e seis) gerências regionais de educação das SDRs;

XII - coordenar, em conjunto com a Gerência de Apoio Operacional - GEAPO, o transporte escolar, definindo as rotas e critérios de atendimento;

XIII - promover e acompanhar a implantação, a implementação e o funcionamento da política de educação especial para o atendimento descentralizado da educação especial;

XIV - gerenciar os programas pedagógicos, reabilitatórios, profissionalizantes e de assistência social;

XV - gerenciar a elaboração e exequibilidade dos cadernos técnicos dos Centros de Atendimento Especializado - CENAPs;

XVI - assessorar tecnicamente a Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão - DEPE, no âmbito de sua competência;

XVII - coordenar tecnicamente a documentação e divulgação de produções científicas;

XVIII - coordenar o planejamento de aquisição e distribuição de recursos materiais ao desenvolvimento das atividades nos CENAPs;

XIX - planejar a distribuição da verba do Fundo Municipal de Assistência Social;

XX - promover o desenvolvimento de recursos tecnológicos e pedagógicos adaptados a serem oferecidos aos diversos serviços no âmbito da Fundação e das SDRs;

XXI - compor o Colegiado Técnico-Administrativo da Fundação;

XXII - responder e representar a Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão - DEPE em seu impedimento, quando designado; e

XXIII - desenvolver outras atividades inerentes à sua área de atuação, determinadas pelo Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão (SANTA CATARINA, 2009d, p.12/13).

Pelas inúmeras competências que podemos visualizar acima, a GEPCA está voltada à organização, supervisão e implementação dos serviços na área da Educação Especial no campus da FCEE, estando os centros de atendimento especializado vinculados a esta gerência.

A função gratificada de Integrador de Educação Especial, subordinada à GEPCA, tem a incumbência de “(...) coordenar tecnicamente os Centros de Atendimento Especializado – CENAPs, quanto às metodologias desenvolvidas, no âmbito da Fundação” (SANTA CATARINA, 2009d, p.18).

A este profissional cabe o assessoramento técnico da GEPCA, acompanhamento das “enturmações” dos alunos no CENAPs e a aplicabilidade técnica dos recursos pedagógicos e tecnológicos que são usados pelos CENAPs. Além disso, participa da análise dos relatórios das atividades realizadas na FCEE e instituições conveniadas, coordenando e acompanhando os cadernos técnicos dos CENAPs (SANTA CATARINA, 2009d).

Atribui-se, ainda, à GEPCA o gerenciamento das ações por meio de programas pedagógicos, reabilitatórios e profissionalizantes, além do planejamento e distribuição de recursos aos centros de atendimento especializado.

A pesquisa também faz parte das competências da GEPCA, articulando esta às equipes técnicas dos centros de atendimento especializado, no intuito de analisar e avaliar as metodologias e recursos utilizados junto aos alunos que frequentam os centros. Além disso, a produção científica e sua divulgação são funções desta gerência.

No caso dos centros de atendimentos especializados, subordinados à GEPCA, o Decreto Estadual nº 2.633 indica que compete a estes “(...) o planejamento, organização, coordenação, execução e avaliação dos programas de atendimento inerentes à sua área de atuação, no âmbito da Fundação” (SANTA CATARINA, 2009d, p.13).

No caso do Centro de Atendimento Especializado – CENAP, denominado de Centro de Ensino e Aprendizagem, é pontuado por este mesmo decreto que a este compete:

- I - promover discussões, reflexões, encaminhamentos e acompanhamentos de propostas pedagógicas para Centros de Atendimento Especializado - CENAPs e escolas do ensino regular; e
- II - desenvolver pesquisas, buscando a produção e socialização do conhecimento visando à inclusão e prestação de atendimento educacional especializado a educandos com deficiência mental na faixa etária de 4 a 16 anos. (SANTA CATARINA, 2009d, p. 13)

No caso do CENAP, este vem a contribuir com as pesquisas na área da DM e que se refletem nas metodologias aplicadas nos serviços oferecidos em CAESPs e SAEDs instalados no ensino regular.

O Centro de Educação e Trabalho – CENET, no âmbito da FCEE, tem por competência a promoção de discussões, encaminhamentos e acompanhamento das questões relacionadas à profissionalização, mais especificamente às metodologias aplicadas nesta área, além do trabalho de capacitação do aluno acima de 16 anos, com diagnóstico de DM para o mercado de trabalho formal ou informal (SANTA CATARINA, 2009d).

Ao Centro de Educação e Vivência – CEVI, em âmbito da FCEE, cabem as:

(...) discussões, encaminhamentos e acompanhamento de propostas pedagógicas que possibilitem as pessoas com deficiência em processo de envelhecimento o aprimoramento de suas competências sociais e ocupacionais por meio do trabalho (SANTA CATARINA, 2009d, p.13).

Já o Centro de Educação Física - CEDUF tem o objetivo de:

I - promover discussões, encaminhamentos, acompanhamento de propostas pedagógicas, execução de eventos desportivos e capacitação na área de educação física, desporto e lazer, para os Centros de Atendimento Especializado - CENAPs e escolas regulares; e

II - fomentar o estudo e a pesquisa com vistas na construção e a socialização do conhecimento e à inclusão da pessoa com deficiência nas atividades desportivas e de lazer (SANTA CATARINA, 2009d, p. 13).

No caso da realização de avaliações diagnósticas, emissão de laudo diagnóstico para benefício de transporte, concessão de pensão e redução de jornada de trabalho, de encaminhamentos clínicos educacionais e capacitação e assessoramento aos pólos de avaliação de diagnóstica das SDRs, cabe ao Centro de Avaliação e Encaminhamento – CENAE a realização de tais ações.

Compete ao Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento a Pessoas com Surdez – CAS:

I - propor e acompanhar a política de atendimento educacional a pessoas com surdez e surdocegueira;

II - promover o estudo e a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a alunos, pais e comunidade;

III - promover o estudo e a capacitação do ensino da língua portuguesa como segunda língua em sua modalidade escrita, capacitando os profissionais da educação sobre este atendimento;

IV - realizar estudos e pesquisas na área da surdez e surdocegueira visando ao desenvolvimento de metodologias de atendimento e a elaboração e distribuição de materiais didático- pedagógicos; e

V - realizar estudo e atendimento na área da reabilitação auditiva e implante coclear a pessoas com surdez e deficiência auditiva (SANTA CATARINA, 2009d, p.14).

Este centro fica responsável pela área da DA, com intuito de pesquisar as ações, serviços e metodologias aplicadas neste centro para depois serem indicadas para o trabalho em CAESPs e SAEDEs.

O Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento as Pessoas com Deficiência Visual – CAP, por sua vez, tem como função:

I - desenvolver estudos e pesquisas garantindo às pessoas com deficiência visual o acesso ao conteúdo programático desenvolvido nas escolas da rede regular de ensino;

II - oportunizar o acesso à literatura por meio da utilização de equipamentos da moderna tecnologia, da impressão de livros em Braille;

III - reabilitar as pessoas com baixa visão e usuários da prótese ocular; e

IV - promover a capacitação de profissionais e demais recursos humanos da comunidade, visando à melhoria e ampliação de serviços e programas na área da deficiência visual no Estado (SANTA CATARINA, 2009d, p.15).

A questão dos recursos e materiais indicados e confeccionados para os alunos com DV é uma das ações do CAP, bem como a reabilitação e a capacitação profissional dos alunos com BV ou cegueira que frequentam os serviços e programas disponibilizados no Estado de Santa Catarina.

O desenvolvimento de estudos e pesquisas na área da deficiência física, mais especificamente os serviços reabilitatórios voltados aos alunos com deficiência física - DF (associada ou não a outra deficiência) e às crianças com atraso do desenvolvimento neuropsicomotor, entre as idades de 0 a 3 anos e 11 meses, é de competência do Centro de Educação e Reabilitação – CENER (SANTA CATARINA, 2009d).

Além disso, este centro procura promover, por meio da reabilitação, a autonomia e sociabilidade do aluno.

Finalizando o que consta do organograma, temos o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS que tem por objetivo:

(...) estudos e pesquisas para definição de metodologias de identificação e de atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação matriculados na educação básica, possibilitando sua inserção efetiva nos sistemas de ensino (SANTA CATARINA, 2009d, p.14 e 15).

Observe-se que o organograma da FCEE envolve setores da área administrativa e setores voltados aos centros de atendimento especializado, que organizam os serviços na área da Educação Especial, com o objetivo de efetuar pesquisas e estudos acerca de metodologias e recursos pedagógicos para alunos com diagnóstico de deficiência, condutas típicas e altas habilidades/superdotação.

No caso da GECEA esta é subordinada à DEPE e tem como competência:

- I - promover a capacitação profissional dos recursos humanos; e
- II - prover ações que venham fomentar o desenvolvimento de programas e serviços de educação especial que visem à melhoria na qualidade de atendimento da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades (SANTA CATARINA, 2009d, p.15).

Além da capacitação dos recursos humanos para atuar nos serviços da área da Educação Especial e da organização de ações referentes aos atendimentos para as pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades/superdotação, a GECEA providencia, avalia, acompanha e mantém questões administrativas e de pessoal.

O Integrador de Educação Especial, que faz parte desta gerência, tem o objetivo de “(...) coordenar a capacitação de recursos humanos em nível nuclear e extensivo, no âmbito da Fundação” (SANTA CATARINA, 2009d, p.17). Suas competências estão direcionadas ao assessoramento da GECEA em articulação a parcerias com instituições e CENAPs para a capacitação de recursos humanos na área da Educação Especial. Faz o acompanhamento, também, de grupos de estudos e organiza e acompanha estágios e atualização de dados estatísticos e planilhas de custo financeiro de eventos realizados pela FCEE.

O Supervisor de Atividades Educacionais Extensivas é uma função voltada às questões de organização e implementação de serviços na área da Educação Especial, com o objetivo de realizar o acompanhamento técnico em parceria com a GEPCA.

Conforme as entrevistas realizadas com gestores, atualmente a SED vem a potencializar as ações articuladas com as etapas da educação básica e se relaciona com a gerência de educação profissional, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos - EJA com o intuito de “(...) melhorar, assegurar a qualidade do processo educativo do aluno da Educação Especial (...)” (GESTOR da SED, 2011b, p.3).

A função do Articulador de Educação Especial recebe a maior demanda dos alunos do ensino fundamental, atuando não somente no sentido de propor ações de implementação dos serviços e atendimentos aos alunos elegíveis para tais, mas se envolvendo com a formação de professores para atuar nestes serviços, e com os Integradores de Educação Especial e Diversidade para que se articulem e intensifiquem as ações na área da Educação Especial na GERED.

As articulações com o MEC com relação às ações na área da Educação Especial no Estado estão expressas, principalmente, com a implementação das salas de recursos multifuncionais – SRM nas escolas da rede estadual de ensino (GESTOR da SED, 2011b).

Na SED, quem responde pela educação especial é a pessoa que assume a função de Articulador de Educação Especial, sendo que pode ser ocupado por qualquer técnico de educação que esteja atuando na SED, conforme indicação em entrevista realizada:

(...) cada profissional que atua na Diretoria de Educação Básica deve entender que educação especial é uma responsabilidade de todos, então não existe mais a proposta de que todos os técnicos tenham condições de responder pelas políticas estaduais de todas as áreas (GESTOR da SED, 2011b, p.4).

Diferentemente da função de articulador de Educação Especial que exige uma formação específica e experiência na área, observou-se que a equipe que iria auxiliar a presente pesquisa nas questões desta área poderia ser constituída por qualquer técnico da área da educação da SED, mesmo que não tivesse experiência no campo da Educação Especial.

O Articulador de Educação Especial deve ter claro que a função do Integrador de Educação Especial e Diversidade da GERED tem o caráter estritamente pedagógico, focando a ação na área pedagógica, assessorando professores que atuam nos serviços da área de Educação Especial (GESTOR da SED, 2011b).

Segundo o Gestor da GERED em relação à implementação dos serviços da Educação Especial, para que este ocorra se faz necessário que o Integrador de Educação Especial e Diversidade verifique na escola a necessidade destes, além de orientar e assessorar os professores quanto aos serviços e escolas que atuam diretamente com alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades/superdotação.

Observou-se que, desde a sua criação, a FCEE oferece assessoramento aos centros de atendimento educacional especializado, voltados ao atendimento da pessoa com deficiência, articulando pesquisas de metodologias e recursos pedagógicos para que os professores possam atuar nos CAESPs e SAEDEs junto aos alunos elegíveis.

Além dos atendimentos pedagógicos, são disponibilizados às pessoas com deficiência os atendimentos de caráter clínico e reabilitatórios, os quais acabam sendo inseridos em alguns centros de atendimento especializado da FCEE.

Para tanto, a FCEE é um órgão que responde pela organização, implantação e assessoramento dos serviços de atendimento à pessoa com deficiência e formação de professores para a área da Educação Especial, responsabilizando-se também pelas pesquisas científicas e extensivas nesta área.

Esta pesquisa focalizou os serviços propostos pelo governo do Estado de Santa Catarina para os anos de 2006 a 2010, tendo o objetivo de conhecê-los e analisar a política de Educação Especial deste Estado, a qual difere da política de âmbito nacional, mas, ao mesmo tempo, sofre influências que vêm sendo discutidas e implantadas de forma contínua. Exemplo disto é a implantação das salas de recursos multifuncionais nas escolas da rede estadual de Santa Catarina por meio do MEC/SEESP. A justificativa dos gestores e professores para o recebimento destas salas é a oferta de equipamentos e recursos tecnológicos que os SAEDEs não dispõem, vindo a refletir na melhoria dos atendimentos aos alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades.

Em contrapartida, o Estado deverá reorganizar o SAEDE, ampliando-se para atender mais alunos com deficiência - diferentes daquelas que já atende (DA, DV, DM) - e a FCEE tem um papel importante nisto por ser o órgão responsável pela análise, implantação, assessoramento e pesquisas na área da Educação Especial.

Portanto, este estudo, ao mesmo tempo em que buscou mapear os serviços na área da Educação Especial, também teve o objetivo de descrever e analisá-los por meio da política do Estado de Santa Catarina,

além de aprofundar a pesquisa por meio de entrevistas com gestores que atuam nos órgãos do Estado, clarificando o papel de cada órgão e função exercida na área da Educação Especial.

No próximo capítulo serão abordados e empreendidos esclarecimentos a respeito dos serviços propostos pelo governo estadual na área da Educação Especial, buscando articular esse conteúdo com as entrevistas realizadas com gestores.

3. OS SERVIÇOS OFERECIDOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PELO ESTADO DE SANTA CATARINA

Esta seção foi dedicada a apresentar a parte da pesquisa que objetivou expor como está proposta a política de Educação Especial para o Estado de Santa Catarina referente aos serviços⁴⁸ de Educação Especial oferecidos aos alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades da rede estadual de ensino.

A “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2009a) indica os serviços da Educação Especial disponibilizados ao público alvo, definido acima. Estes serviços são considerados:

(...) diversificados, oferecidos pelo poder público de forma direta ou indireta, por meio das instituições conveniadas com a FCEE, para atender às necessidades educacionais especiais da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades (SANTA CATARINA, 2009a, p.26).

De acordo com a Resolução nº 112 (SANTA CATARINA, 2006b), em seu artigo 11:

No planejamento e na implementação de suas ações o Estado, através da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia e da Fundação Catarinense de Educação Especial, disponibilizará, de forma indireta mediante os Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial, ou diretamente na rede regular de ensino, serviços de educação especial para apoiar, complementar ou suplementar a aprendizagem dos educandos de que trata esta Resolução (SANTA CATARINA, 2006b, p.6).

Além disso, é pontuado, no parágrafo 2º do artigo 11, que “os serviços de Educação Especial não podem substituir o ensino obrigatório oferecido pela rede regular de ensino” (SANTA CATARINA, 2006b, p.7).

Isto também pode ser observado no documento da Lei Complementar estadual nº 170 (SANTA CATARINA, 1998), em seu

⁴⁸ Por “serviço” se compreende a organização de certas instituições públicas ou privadas, encarregada de uma função particular. Fonte: <<http://www.dicio.com.br/servico/>>.

artigo 65, que responsabiliza o poder público pela implementação e manutenção dos serviços na área da Educação Especial, conforme o que segue:

O Poder Público estadual, através de suas entidades e órgãos assegurará, em suas ações políticas e administrativas, prioridade no atendimento aos educandos com necessidades especiais, através de investimentos na própria rede pública de ensino regular e nas escolas de educação especial de instituições públicas, comunitárias ou filantrópicas (SANTA CATARINA, 1998, p.88).

Tais encaminhamentos estaduais não destoam das indicações presentes no documento “Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008a) que pontua uma perspectiva para a Educação Especial, qual seja, a inclusiva:

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008a, p.1).

Tanto em nível estadual como em nível federal, a perspectiva assumida para a Educação Especial é aquela que apresenta a escola regular como espaço privilegiado para que a inclusão desses sujeitos ocorra. Porém, em Santa Catarina, a presença de escolas de Educação Especial é ainda apresentada como possível espaço de inclusão.

Aqui, pode-se fazer uma ponderação em relação ao que vem sendo definido na área de inclusão total e inclusão parcial. Enquanto a primeira se refere à inclusão de todos os alunos nas classes comuns do ensino regular, a segunda admite como estratégia que essa inclusão ocorra no momento em que as escolas comuns estejam “preparadas” para receber os alunos com deficiência, sendo as escolas especiais e classes especiais espaços disponíveis de preparação para inclusão destes alunos.

Observa-se, então, que ao se referirem a esses serviços, a esfera estadual adota a perspectiva inclusiva parcial, enquanto o governo federal se aproxima da chamada inclusão total.

Em relação à organização de serviços de Educação Especial conforme o documento “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b), o Estado catarinense apresenta os seguintes objetivos:

Geral: Estabelecer diretrizes dos serviços de educação especial para qualificar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, matriculados no ensino regular ou em Centros de Atendimento Educacional Especializados – CAESP.

Específicos:

- »» coordenar a implantação dos serviços educacionais especializados;
- »» subsidiar cursos de formação continuada dos educadores em educação especial;
- »» coordenar os projetos de investigação metodológica para os serviços educacionais especializados;
- »» orientar sobre as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida;
- »» desenvolver pesquisas para a produção e adaptação de ajudas técnicas (SANTA CATARINA, 2009b, p.15).

Não há, neste documento, indicações sobre como será implementado esse programa e quais ações levariam a atingir tais objetivos.

Em relação ao objetivo geral apresentado no documento “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b), foi observada a frequência dos alunos que são o público alvo da Educação Especial no ensino regular ou nos CAESPs. De acordo com diversas legislações de âmbito estadual, alunos com severos comprometimentos mentais poderão frequentar somente os centros especializados, se for esta a opção da família.

No documento “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) é destacado que:

As ações do Programa Pedagógico estão organizadas para atender às necessidades dos alunos da Educação Especial, matriculados na rede regular de ensino e nos Centros de Atendimento Educacional Especializados em

Educação Especial (SANTA CATARINA, 2009b, p.15).

As ações apresentadas dizem respeito aos serviços de Educação Especial disponibilizados na rede regular estadual de ensino.

De acordo com três documentos em análise (SANTA CATARINA, 2009a, 2009b e 2006b), os serviços da Educação Especial têm caráter de apoio, complementação ou suplementação e são direcionados aos alunos da rede regular de ensino, como pode-se ler nos objetivos apresentados no “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b):

- »» apoiar – prestar auxílio ao professor e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem;
- »» complementar – complementar o currículo, viabilizando o acesso à base nacional comum, segundo a LDBEN;
- »» suplementar – ampliar, aprofundar ou enriquecer o currículo da base nacional comum, segundo a LDBEN. (SANTA CATARINA, 2009b, p.15 e 16).

Observa-se aqui uma continuidade entre a política estadual e a nacional, uma vez que na Resolução n 2, de 2001, as função de apoiar, complementar e suplementar também estão presentes.

Destaca-se que, conforme o documento “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2009a), os serviços propostos pelo Estado são:

- »» Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE;
- »» Serviço de Atendimento Especializado – SAESP;
- »» Turma Bilíngue – LIBRAS/Português, na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental para educandos com deficiência auditiva;
- »» Professor intérprete em turmas das séries finais do ensino fundamental, ensino médio, nas modalidades da Educação Básica e no nível superior;

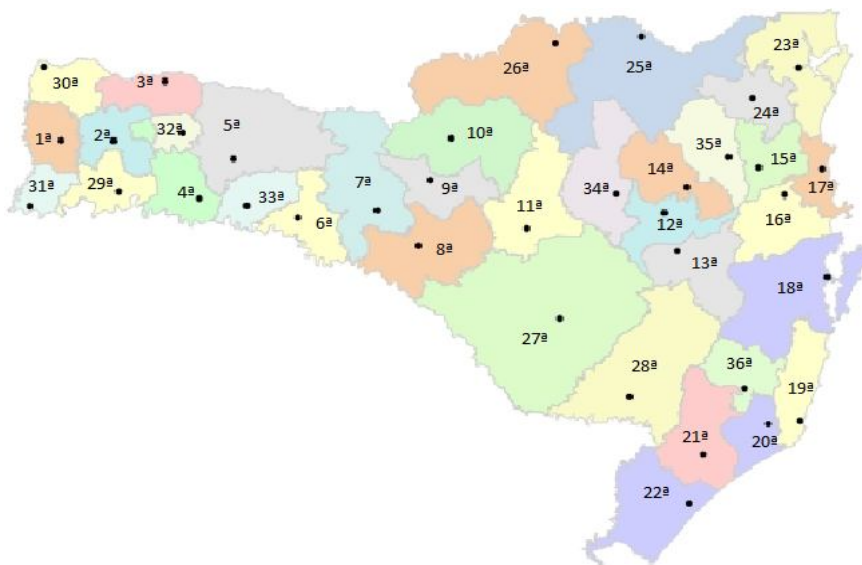
- »» Instrutor de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS em todos os níveis de ensino, etapas e modalidades da Educação Básica;
- »» Professor de educação especial nas turmas de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, nas quais estiverem matriculados educandos com diagnóstico de condutas típicas ou com severos comprometimentos motores;
- »» Acompanhante terapêutico, da área da saúde, aos educandos que necessitem de atendimento individualizado em função de necessidades específicas;
- »» Técnico da área da saúde, em escolas onde houver matrícula de alunos da educação especial com comprometimento clínico que demandem supervisão constante (SANTA CATARINA, 2009a, p.26/27).

Segundo dados obtidos junto a FCEE⁴⁹, em cada uma das 36 SDR estão implantados os serviços de acordo com a realidade local e necessidades dos alunos matriculados no ensino regular, ou nos CAESPs, e congêneres da região.

No mapa a seguir pode-se visualizar onde estão instaladas as 36 SDR, com suas respectivas GEREDs que atendem a cada região, conforme a sua especificidade. No Apêndice 7.4 G consta um quadro demonstrativo dos SAEDEs por GERED, no ano de 2010.

⁴⁹ Quadro Demonstrativo dos SAEDEs disponibilizados, no Estado de Santa Catarina, no ano de 2010.

Figura 2: Mapa de Distribuição das Secretarias do Estado do Desenvolvimento Regional do Estado de Santa Catarina e suas respectivas Gerências Regionais de Educação*.



Fonte: Site da SED: <<http://www.sc.gov.br/default.htm>>.

***Secretarias de Desenvolvimento Regional e Gerências Regionais de Educação, expostas a seguir.**

1ª São Miguel do Oeste	14ª Ibirama	27ª Lages
2ª Maravilha	15ª Blumenau	28ª São Joaquim
3ª São Lourenço do Oeste	16ª Brusque	29ª Palmitos
4ª Chapecó	17ª Itajaí	30ª Dionísio Cerqueira
5ª Xanxerê	18ª Grande Florianópolis	31ª Itapiranga
6ª Concórdia	19ª Laguna	32ª Quilombo
7ª Joaçaba	20ª Tubarão	33ª Seara
8ª Campos Novos	21ª Criciúma	34ª Taió
9ª Videira	22ª Araranguá	35ª Timbó
10ª Caçador	23ª Joinville	36ª Braço do Norte
11ª Curitibanos	24ª Jaraguá do Sul	
12ª Rio do Sul	25ª São Bento do Sul	
13ª Ituporanga	26ª Canoinhas	

Considerando que o objeto central dessa pesquisa foi a política estadual que organiza os serviços de atendimento aos alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, se fez necessário conhecer os serviços disponibilizados por este Estado na área da Educação Especial.

Para desenvolver a apresentação dos serviços, além das informações que constam nos documentos a respeito dos serviços da Educação Especial, buscamos mais elementos com as entrevistas realizadas com os gestores da FCEE, SED e GERED, as quais auxiliaram na compreensão da organização e funcionamento dos serviços.

A seguir, no Quadro 1, pode-se visualizar, sinteticamente, os serviços propostos nos documentos para o Estado de Santa Catarina na área da Educação Especial e já indicados na pesquisa.

Quadro 1: Comparativo dos serviços na área da Educação Especial no Estado de Santa Catarina.

Serviço	Local	Público alvo	Faixa etária	Profissional	Função dos profissionais	Característica do trabalho
AC ⁵⁰	Sala de aula	-DMU ⁵¹ associado à DM ⁵² -DM: dificuldade nas AVP ⁵³ -Deficiência associada a TP ⁵⁴ -Sérios comprometimentos motores e dependência em AVP -TGD ⁵⁵ com sintomatologia exacerbada -TDAH/I ⁵⁶ com sintomatologia exacerbada	-Alunos matriculados e freqüentando no ensino fundamental -Alunos matriculados e freqüentando etapas da educação básica, ensino médio, profissional, nivelamento e alfabetização	Segundo Professor Atuação de um professor da área da Educação Especial em sala de aula ou profissional da saúde na escola	Séries Iniciais: Co-reger a classe com o professor titular e qualificar a prática pedagógica por meio de procedimentos diferentes Séries Finais: Apoiar o Professor Regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas.	Caráter de apoio, complemento e suplemento.
AC	Sala de aula	- Surdocego	Alunos matriculados e frequentando etapas da	Professor Guia-Intérprete	Interpretar o Professor Regente	Caráter de apoio,

(continua)

⁵⁰ AC – Atendimento em Classe⁵¹ DMU – Deficiência Múltipla⁵² DM – Deficiência Mental⁵³ AVP – Atividades de Vida Prática⁵⁴ TP – Transtorno Psiquiátrico⁵⁵ TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento⁵⁶ TDAH/I – Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade e Impulsividade

(continuação)

Serviço	Local	Público alvo	Faixa etária	Profissional	Função dos profissionais	Característica do trabalho
			educação básica, ensino médio, profissional, nivelamento e alfabetização	Profissional, preferencialmente habilitado em Ed. Esp. com domínio de LIBRAS, sistema braille e outros sistemas de comunicação.	e o próprio aluno surdocego	complemento e suplemento. Atuar em turma que tenha aluno surdocego.
AC	Turma bilíngüe ⁵⁷ no Ensino regular	- Surdos e deficientes auditivos	Alunos matriculados e freqüentando a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental, EJA/alfabetização, nivelamento e médio	Professor Bilíngüe Profº surdo ou ouvinte regente de turmas bilíngües LIBRAS/português, formação nível superior e exame de proficiência em ambas as línguas. Na Ed. Indígena deve ter fluência na língua da etnia.	Conduzir o processo de elaboração dos conceitos científicos que compõem os conteúdos curriculares das diversas disciplinas por meio da LIBRAS e da língua portuguesa na modalidade escrita	Caráter de apoio, complemento e suplemento. Atuar em sala de aula em turma bilíngüe.

(continua)

⁵⁷ Turmas Bilíngües – LIBRAS/português, na educação infantil, séries iniciais e da EJA - alfabetização, nivelamento e módulo (SANTA CATARINA, 2009 b, p.20).

(continuação)

Serviço	Local	Público alvo	Faixa etária	Profissional	Função dos profissionais	Característica do trabalho
AC	Sala de aula (turmas mistas ⁵⁸)	- Surdos	Alunos matriculados e frequentando etapas da educação básica, ensino médio, profissional, tele sala e módulos	Professor Intérprete: Profº ouvinte com fluência em LIBRAS (exame de proficiência) com capacitação em tradução e interpretação (LIBRAS/PORTUGUÊS/LIBRAS)	Responsável pela interpretação de todas as atividades e eventos de caráter educacional.	Caráter de apoio, complemento e suplemento. Mesmo horário da sala de aula.
AC	Atendimento nas turmas bilíngues SAEDE/DA	- Surdos e deficientes auditivos	Alunos que estão matriculados e frequentando turmas bilíngues	Instrutor de LIBRAS: Profº ouvinte ou surdo, com fluência em LIBRAS (exame de proficiência)	Atuar no ensino da LIBRAS, possibilitar à comunidade escolar a aquisição e a aprendizagem da LIBRAS	Caráter de apoio, complemento e suplemento. Mesmo horário da turma bilíngüe. Atende em SAEDE/DA e ministra cursos para comunidade escolar.
SAA ⁵⁹	Instituído em Salas de aula da rede regular de	- DM associada ou não a outros transtornos ou com DMU.	1 ano em diante	Professor	Atender alunos elegíveis para o SPE em municípios	Estimulação e atendimento pedagógico.

(continua)

⁵⁸ Turmas Mistas – classe do ensino regular, composta por alunos surdos e ouvintes (SANTA CATARINA, 2009 b, p.21).

⁵⁹ SAA – Serviço de Atendimento Alternativo.

(continuação)

Serviço	Local	Público alvo	Faixa etária	Profissional	Função dos profissionais	Característica do trabalho
	ensino, quando não houver CAESP no município	Alunos com severos comprometimentos mentais			onde não houver CAESPs mantidos por APAE.	
SPE ⁶⁰	CAESPs	-DM com severos comprometimentos cognitivos; -TGD com baixo nível de funcionamento com ou sem outras deficiências associadas; -DMU (demais deficiências associadas à DM).	04 a 14 anos	Grupo DM e DMU – se houver 2 cadeirante no grupo poderão ter 2 professores GTA – de 03 a 06 alunos para 2 professores	Desenvolver situações de ensino aprendizagem através de projetos educacionais de caráter pedagógico. Possibilitar estratégias para qualificar as estruturas psicológicas superiores; realizar trabalhos específicos nas diferentes	Trabalho em grupos: DM e DMU – teoria da atividade, com planejamentos através de projetos. GT na área de autismo (GTA) ⁶¹ – Adequar meios e recursos compatíveis com as necessidades desta população. Sala de aula

(continua)

⁶⁰ SPE – Serviço Pedagógico Específico.

⁶¹ GTA – Grupo de Trabalho do Autismo, direcionado ao atendimento de alunos com diagnóstico de TGD (SANTA CATARINA, 2009b, p.43).

(continuação)

Serviço	Local	Público alvo	Faixa etária	Profissional	Função dos profissionais	Característica do trabalho
					áreas; desenvolver estudos e pesquisas no CENAP ⁶² - FCEE; propiciar trabalho com as famílias; capacitar as instituições conveniadas à FCEE e estabelecer intercâmbios com outros Centros da FCEE.	organizada como: Trabalho independente ⁶³ ; Trabalho 1 a 1 ⁶⁴ , Trabalho em grupo ⁶⁵ e atividade pedagógica ⁶⁶ . Planejamento elaborado a partir de eixos temáticos organizados diariamente de acordo com a agenda ⁶⁷ de cada aluno.

(continua)

⁶² CENAP – Centro de Ensino e Aprendizagem

⁶³ Trabalho independente: a atividade selecionada deve ser possível de ser executada facilmente pelo educando sem ajuda, com apoio apenas da organização dos materiais (SANTA CATARINA, 2009b, p.43).

⁶⁴ Trabalho 1 a 1: momento em que o aluno e professor sentam frente a frente para que o professor possa ensinar novas atividades ou trabalhar as atividades nas quais o aluno ainda possui dificuldades na execução (SANTA CATARINA, 2009b, p.43).

⁶⁵ Trabalho em grupo: trabalhar o conceito de grupo, onde todos os alunos trabalham a mesma atividade, porém um de cada vez (SANTA CATARINA, 2009b, p.43).

⁶⁶ Atividade Pedagógica: atividades desenvolvidas relacionadas ao objeto de estudo, com o objetivo de desenvolver os conceitos acadêmicos, nesse momento todos trabalham a mesma atividade ao mesmo tempo (SANTA CATARINA, 2009b, p.43).

⁶⁷ São consideradas as suas necessidades específicas, a tolerância e o tempo de execução das atividades pedagógicas propostas (SANTA CATARINA, 2009b, p.43).

(continuação)

Serviço	Local	Público alvo	Faixa etária	Profissional	Função dos profissionais	Característica do trabalho
SAESP ⁶⁸	Centros de Reabilitação, CAESPs ou instituições conveniadas com a FCEE	Alunos que frequentam o ensino regular e que tem necessidades educacionais especiais	04 a 14 anos	Psicólogo, fisioterapeuta, pedagogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional		Caráter de apoio, complemento e suplemento.
SAEDE ⁶⁹	Sala ⁷⁰ instalada no Ensino Regular ou CAESP/ FCEE	-Surdos e deficientes auditivos ⁷¹ ; - DM;	Surdos e DA: 0 a 5 anos e ens. Fund. Cego e BV: 0 a 6 anos, Ens. Fund. e Ens. Médio.	Coordenador Pedagógico ⁷² (SAEDE/DM no CAESP). Professor ⁷³ do SAEDE.	»»promover, sistematicamente, junto à equipe técnica, pedagógica e administrativa da	Caráter de apoio, complemento e suplemento. Ed. Infantil: preferencialmente, período oposto e,

(continua)

⁶⁸ SAESP – Serviço de Atendimento Especializado.

⁶⁹ SAEDE – Serviço de Atendimento Educacional Especializado.

⁷⁰ Serviço implantado em uma U.E. da rede regular ou congênere (SANTA CATARINA, 2009b, p.25).

⁷¹ Alunos com deficiência auditiva e com deficiência mental associada, que frequentam o ensino fundamental, serão atendidos no serviço a ser definido pelas equipes da FCEE. (SANTA CATARINA, 2009b, p. 30) A reabilitação auditiva será oferecida pelo Serviço de Reabilitação da Áudio-comunicação do CAS ou congênere conveniada com a FCEE. (SANTA CATARINA, 2009a, p. 31)

⁷² Nos documentos de âmbito estadual não tem definido a formação deste profissional.

⁷³ “Critérios para atuar no SAEDE: 1° - Efetivo, graduado em Pedagogia, com habilitação em educação especial e experiência comprovada na área em que pretende atuar; 2° - Efetivo, graduado em Pedagogia e com experiência comprovada em educação especial na área em que pretende atuar; 3° - Efetivo, graduado na área da Educação e com experiência comprovada em educação especial na área em que pretende atuar; 4° - Admitido em caráter temporário, pós-graduação em educação especial e experiência comprovada na área em que pretende atuar; 5° - Admitido em caráter temporário, graduado em Pedagogia, com habilitação em educação especial e experiência comprovada na área em que pretende atuar; 6° - Admitido em caráter temporário, graduado em pedagogia e com experiência comprovada em educação especial na área em que pretende atuar; 7° - Admitido em caráter temporário, graduado na área da educação e com experiência comprovada em educação especial na área em que pretende atuar; 8° - Efetivo ou ACT com formação em nível médio, magistério e experiência comprovada em educação especial na área em que pretende atuar.” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 27 e 28).

(continuação)

Serviço	Local	Público alvo	Faixa etária	Profissional	Função dos profissionais	Característica do trabalho
		- DV (cego e baixa visão); -Deficiência Física; -Deficiência Múltipla ⁷⁴ ; -Surdocegueira ⁷⁵ ;	DM: 0 a 6 anos, demais etapas da Educação Básica. TGD: 0 a 14 anos de idade. TDAH/I: 3 a 5 anos e Ensino Fundamental. DMU e DF: etapas e modalidades da Educação Básica. Surdocegueira: 0 a 5 anos e demais modalidades da Educação Básica. AH ⁷⁶ : Não tem definido.		unidade escolar, repasses técnicos referentes ao atendimento; »» orientar e subsidiar o professor de sala de aula (ensino regular) e a turma na qual o aluno está matriculado; »» propor intervenções pedagógicas, em sala de aula, que possibilitem a efetiva participação dos educandos no ensino regular; »» elaborar e executar planejamento de atividades, conforme as especificidades dos alunos; »» solicitar a colaboração do Integrador de Educação Especial e Diversidade, quando necessário, para a elaboração do	dependendo das condições da família, poderá ser no mesmo período. Ensino Fundamental, Ensino Médio e modalidades da Educação Básica: horário oposto. Se o aluno estiver em período integral poderá ser atendido no mesmo período. Atendimentos poderão ser em grupo ou individual.

(continua)

⁷⁴ Ao educando maior de 3 anos de idade, com deficiência múltipla associada a severos comprometimentos mentais, será disponibilizado atendimento em centro especializado mantido pela congênere conveniada com a FCEE (SANTA CATARINA, 2009a, p.33).

⁷⁵ Educando surdocego – baixa visão com surdez – será atendido por SAEDE/DA para apropriação da língua de sinais e, quando apresentar cegueira e surdez moderada, será atendido pelo SAEDE/DV para apropriação do braille (SANTA CATARINA, 2009a, p.34).

⁷⁶ AH – Altas Habilidades.

(continuação)

Serviço	Local	Público alvo	Faixa etária	Profissional	Função dos profissionais	Característica do trabalho
					<p>planejamento de atividades pedagógicas, relatórios, cronograma de orientação para o ensino regular, avaliações e outras orientações que se fizerem necessárias;</p> <p>»» registrar as assessorias para rede regular, utilizando a ficha de presença, solicitando sempre a assinatura do diretor e professor da escola orientada, bem como todas as orientações dadas à escola e à família;</p> <p>»» informar a equipe técnica e administrativa da escola do ensino regular quanto às características do Serviço e as peculiaridades dos educandos atendidos no SAEDE;</p> <p>»» participar de reuniões e conselhos de classes na unidade escolar onde o aluno está matriculado;</p> <p>»» promover palestras, encontros com professores, funcionários, alunos, pais;</p> <p>»» participar da elaboração do projeto político-pedagógico;</p>	

(continua)

(continuação)

Serviço	Local	Público alvo	Faixa etária	Profissional	Função dos profissionais	Característica do trabalho
					<p>»» orientar o professor da classe regular quanto às adaptações curriculares no contexto da metodologia, avaliação e temporalidade;</p> <p>»» participar de reuniões mensais com o Integrador de Educação Especial e Diversidade para estudo e orientação técnica referente ao trabalho realizado em SAEDE;</p> <p>»» zelar pela conservação do espaço físico, dos equipamentos e materiais pedagógicos específicos do SAEDE;</p> <p>»» solicitar, por escrito, ao Integrador de Educação Especial e Diversidade, assessoria técnica em educação especial, material específico para as atividades pedagógicas, reavaliação diagnósticas periódicas e outras orientações.</p>	

(continua)

(continuação)

Serviço	Local	Público alvo	Faixa etária	Profissional	Função dos profissionais	Característica do trabalho
SAEDE	Itinerante ⁷⁷ : deslocamento do professor para o atendimento ao aluno em outra escola	<ul style="list-style-type: none"> - Surdos e deficientes auditivos; - DM; - DV (cego e baixa visão); - Deficiência Física; - Deficiência Múltipla; - Surdocegueira; - TDAH/I; - TGD; - Altas habilidades; - Paralisia cerebral. 	<p>Surdos e DA: 0 a 5 anos e ensino Fundamntal.</p> <p>Cego e BV: 0 a 6 anos, EF e EM.</p> <p>DM: 0 a 6 anos, demais Mod. E.B.</p> <p>TGD: 0 a 14 anos de idade.</p> <p>TDAH/I: 3 a 5 anos e E.F.</p> <p>DMU e DF: etapas e mod. E.B.</p> <p>Surdocegueira: 0 a 5 anos e demais mod. E.B.</p> <p>AH: Não tem definido.</p>	Professor do SAEDE	<p>»»promover, sistematicamente, junto à equipe técnica, pedagógica e administrativa da unidade escolar, repasses técnicos referentes ao atendimento;</p> <p>»» orientar e subsidiar o professor de sala de aula (ensino regular) e a turma na qual o aluno está matriculado;</p> <p>»» propor intervenções pedagógicas, em sala de aula, que possibilitem a efetiva participação dos educandos no ensino regular;</p> <p>»» elaborar e executar planejamento de atividades, conforme as especificidades dos alunos;</p> <p>»» solicitar a colaboração do Integrador de Educação Especial e Diversidade, quando necessário, para a elaboração do planejamento de atividades pedagógicas, relatórios, cronograma de orientação para o ensino regular, avaliações e outras orientações que</p>	<p>Caráter de apoio, complemento e suplemento. Garantir o atendimento dos alunos elegíveis para o serviço</p>

(continua)

⁷⁷ Quando não houver possibilidade de acesso do aluno ao pólo ou não houver número mínimo de alunos para compor turma, deverá ocorrer o deslocamento sistemático do professor para as escolas nas quais os alunos estão matriculados, garantindo-lhes atendimento semanal. (SANTA CATARINA, 2009b, p. 25)

(continuação)

Serviço	Local	Público alvo	Faixa etária	Profissional	Função dos profissionais	Característica do trabalho
					<p>se fizerem necessárias;</p> <p>»» registrar as assessorias para rede regular, utilizando a ficha de presença, solicitando sempre a assinatura do diretor e professor da escola orientada, bem como todas as orientações dadas à escola e à família;</p> <p>»» informar a equipe técnica e administrativa da escola do ensino regular quanto às características do Serviço e as peculiaridades dos educandos atendidos no SAEDE;</p> <p>»» participar de reuniões e conselhos de classes na unidade escolar onde o aluno está matriculado;</p> <p>»» promover palestras, encontros com professores, funcionários, alunos, pais;</p> <p>»» participar da elaboração do projeto político-pedagógico;</p> <p>»» orientar o professor da classe regular quanto às adaptações curriculares no contexto da metodologia, avaliação e temporalidade;</p> <p>»» participar de reuniões mensais com o Integrador de Educação Especial e Diversidade para estudo e orientação técnica referente ao trabalho realizado em SAEDE;</p>	

(continua)

(continuação)

Serviço	Local	Público alvo	Faixa etária	Profissional	Função dos profissionais	Característica do trabalho
					<p>»» zelar pela conservação do espaço físico, dos equipamentos e materiais pedagógicos específicos do SAEDE;</p> <p>»» solicitar, por escrito, ao Integrador de Educação Especial e Diversidade, assessoria técnica em educação especial, material específico para as atividades pedagógicas, reavaliação diagnósticas periódicas e outras orientações.</p>	

Fonte: Elaboração própria.

Os profissionais que atuam nos diversos serviços são os professores e profissionais da saúde. Os professores, com suas especificidades serão apresentados quando analisados cada serviço. No caso dos profissionais na área da saúde previstos nos documentos de âmbito estadual, de acordo com entrevista realizada com o Gestor da FCEE, foi indicado que estes deveriam ser regulamentados pela Secretaria de Saúde, mas que até o momento isto não tinha ocorrido porque seria necessário formação de tais profissionais.

Constata-se que, quando o cargo de acompanhante terapêutico foi sugerido nos documentos da área da Educação Especial, pensava-se a respeito dos alunos com diagnóstico de deficiência, condutas típicas e altas habilidades que:

(...) apresentassem transtornos psiquiátricos ou outras desordens e que estavam em tal nível de sofrimento que precisariam de acompanhante terapêutico na sala de aula (...) (GESTOR da FCEE, 2010c, p.1).

O Acompanhante Terapêutico foi um profissional pensado para atender uma demanda que as escolas estaduais de Santa Catarina estavam apresentando, porém, a contratação deste não ocorreu. Fatores como a falta de formação deste profissional para atuar nas escolas, de que forma e por quem seria contratado para agir na área da educação influenciaram na falta deste profissional junto às escolas (GESTOR da SED, 2011b).

Outro profissional na área da saúde, previsto nos documentos, é o Técnico da Área da Saúde, sendo que para alguns casos nas escolas, seria necessária a contratação deste profissional para atuar em casos como:

(...) crianças com deficiência que estavam frequentando o ensino regular e que fazem uso de sonda e que a família exigia e tem o direito de estar na escola, mas também tem que ser atendida nesta sua necessidade. (GESTOR da FCEE, 2010c, p.2).

O Técnico da Área da Saúde não é contratado para cada escola, porque não há demanda suficiente para este serviço, mas a Secretaria Municipal designa um profissional para realizar o acompanhamento às escolas na medida em que for necessário (GESTOR da FCEE, 2010c)⁷⁸.

⁷⁸ Este profissional não é o agente de saúde que atende a domicílio.

Na entrevista com o Gestor da FCEE foi indicado que em alguns municípios o Integrador de Educação Especial e Diversidade da GERED efetivou a parceria com as Secretarias de Saúde dos municípios para que um Técnico da Área da Saúde fosse orientar os profissionais da escola sobre como proceder nos casos de alunos que utilizam sonda para se alimentar, a limpeza e outros procedimentos necessários.

(...) cada caso particular foi articulado com a Integradora de Educação Especial, direção de cada escola com a Secretaria Municipal de Saúde, porque a gente entende que independente de qual escola que esteja freqüentando ele é um munícipe e o município é o responsável primeiro pela questão da saúde (GESTOR da FCEE, 2010c, p.2).

Registrou-se que este profissional é procurado quando há a necessidade da escola ou da GERED, sendo articulado pelo Integrador de Educação Especial e Diversidade.

Segundo entrevista, o Técnico da Área da Saúde que realiza o acompanhamento da escola pode fazer indicação ou encaminhamento do aluno que necessite de atendimentos médicos ou domiciliar, sendo que, quando isto ocorre, modifica-se a situação, pois o aluno ficará afastado por determinado período da escola para tratamento de saúde, mas:

(...) quando é o caso de uma criança que faz uso indeterminado de sonda, mas que tem condições de vir para a escola, então a escola também precisa saber, os professores a direção, com a orientação do profissional de saúde (GESTOR da FCEE, 2010c, p.2).

O Gestor da SED, em entrevista, mencionou a contratação deste profissional da seguinte maneira:

(...) existe demanda para isso na medida em que nas escolas tem situações em que um professor, um licenciado não tem as competências necessárias para agir num momento em que é necessário um profissional da saúde, então essa é uma questão que precisa ser ampliada, da mesma forma o acompanhante terapêutico (GESTOR da SED, 2011b, p.12).

De acordo com as análises e discussões junto aos médicos psiquiatras e psicólogos do Estado, o grupo da Educação Especial

responsável pela sistematização do texto da política definiu que quando o aluno estiver em nível de sofrimento intenso por razão de transtorno psiquiátrico, é recomendado pelo médico que este aluno seja afastado da escola para tratamento da sua saúde (GESTOR da FCEE, 2010c).

A articulação da FCEE e SED com a Secretaria de Saúde está em processo para se verificar a possibilidade de formação e contratação destes profissionais para atuar nas escolas, mas ainda não há um entendimento desta Secretaria sobre a necessidade de contratação destes profissionais para alguns alunos que frequentam as escolas da rede estadual (GESTOR da GERED, 2011a).

Segundo o Gestor da SED (2011b), os profissionais da área de saúde ainda não estão disponibilizados por uma questão administrativa, ou seja, é necessário definir quem contrata e quem é este profissional.

A GERED se articula no sentido de indicar a necessidade destes profissionais por meio de ofícios para a área da saúde, sendo que “(...) ainda tem o entendimento de que os pais tem que ir diretamente ao posto de saúde para serem atendidos (...)” (GESTOR da GERED, 2011a, p.13).

Uma informação indicada pelo Gestor da FCEE é que, nesse caso, o Técnico da Área da Saúde deve atender não somente alunos com deficiência, mas os que passaram por processos cirúrgicos, assim como proceder atendimento domiciliar.

Foi verificado que há indicação de um novo serviço, o atendimento domiciliar, apesar de não estar contemplado em nenhum dos documentos estaduais, os quais abrangem, também, casos de alunos com deficiências muito graves que os impedem de frequentar a escola, porém sem os considerar atendimento específico da Educação Especial, mas da educação básica.

Posteriormente, constam mais informações a respeito deste serviço por meio das entrevistas realizadas.

Foram analisados, inicialmente, quatro dos cinco serviços organizados pelo Governo do Estado, quais sejam: Serviço de Atendimento em Classe (AC), Serviço de Atendimento Alternativo (SAA), Serviço Pedagógico Específico (SPE) e o Serviço de Atendimento Especializado (SAESP). Na quarta seção foi feita a análise do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE), visto que é o serviço de maior alcance estadual e considerou-se relevante uma apreciação mais detida do mesmo.

3.1 O SERVIÇO DE ATENDIMENTO EM CLASSE – AC

O serviço denominado Atendimentos em Classe - AC foi definido pelo “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) e pela “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2009a). A Resolução Estadual nº 112 (SANTA CATARINA, 2006b) regulamenta este serviço e, no “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) é caracterizado como:

(...) atuação de um professor da área de educação especial em sala de aula ou profissional da área da saúde na escola, para atender os alunos de que trata o Programa Pedagógico matriculados nas etapas e modalidades da educação básica, conforme estas Diretrizes (SANTA CATARINA, 2009b, p.16).

Os profissionais que atuam nos AC são: Segundo Professor de Turma, Professor Guia-intérprete⁷⁹, Professor Bilíngue, Professor Intérprete e Instrutor de LIBRAS. Cada um tem suas atribuições definidas no documento orientador (SANTA CATARINA 2009b), assim como de que forma são contratados, mediante necessidade apresentada pela rede regular estadual de ensino.

As escolas de ensino regular do Estado que necessitarem da contratação destes profissionais deverão montar um processo e encaminhá-lo à GERED - para o Integrador de Educação Especial e Diversidade - indicando a formação do profissional que irá atuar no AC, devendo-se observar “(...) a devida comprovação da habilitação na área da Educação Especial e cursos de formação na área” (SANTA CATARINA, 2009b, p.23).

Conforme entrevista realizada com o Gestor da GERED, é indicado que o profissional que vier a atuar como AC poderá ser efetivo excedente⁸⁰ na escola, professor substituto ou ACT desde que tenha formação específica na área de Educação Especial em nível de graduação ou pós-graduação, ou cursos na área. Se não estiver disponível nenhum destes profissionais, conforme edital da SED, poderá

⁷⁹ Este profissional está previsto somente no “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b)

⁸⁰ Efetivo excedente: profissional das séries iniciais, no qual não sobraram turmas para ele ministrar aulas. Poderá atuar como segundo professor ou professor em SAEDE implantado na escola onde é lotado ou em outra U.E., podendo ser deslocado se for de interesse deste. A escola faz o encaminhamento deste profissional para a GERED (GESTOR da GERED, 2011a).

ser contratado graduando a partir da 5ª fase de pedagogia (GESTOR da GERED, 2011a).

Está previsto nos documentos estaduais, ainda em relação ao Serviço de Atendimento em Classe, o Segundo Professor quando na turma houver alunos com:

- diagnóstico de deficiência múltipla quando estiver associada à deficiência mental;
- diagnóstico de deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática;
- diagnóstico de deficiência associado a transtorno psiquiátrico;
- diagnóstico que comprove sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática;
- diagnóstico de transtorno invasivo do desenvolvimento com sintomatologia exacerbada;
- diagnóstico de transtorno de déficit de atenção com hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada.

Obs.: Dependendo do quadro funcional do aluno este será atendido por um professor especialista, acompanhante terapêutico ou técnico da área da saúde (SANTA CATARINA, 2009b, p.16).

Pode-se observar que este profissional está previsto para alguns alunos, os que apresentem diagnósticos específicos indicados no documento do “Programa Pedagógico”, sendo necessário fixar no processo o laudo médico.

Quando diagnosticado um desses casos, o Integrador da GERED abre um processo solicitando o Segundo Professor, conforme indicado no documento “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b).

Porém, conforme entrevista com o Gestor da SED, nem sempre há contratação do Segundo Professor quando há aluno com deficiência matriculado em escolas da rede estadual de ensino.

Segundo o “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) e o Gestor da FCEE, o Segundo Professor contratado para as séries iniciais tem a função de co-reger a aula e nas séries finais, de apoiar o Professor Regente.

Nas séries iniciais o Segundo Professor irá:

(...) contribuir, em função de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica.

Deve junto com o professor titular, acompanhar o processo de aprendizagem de todos os educandos, não definindo objetivos funcionais para uns e acadêmicos para outros (SANTA CATARINA, 2009b, p.16).

Quando for contratado o Segundo Professor para as séries finais, este irá contribuir “(...) em função do seu conhecimento específico, [com] o Professor Regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas” (SANTA CATARINA, 2009b, p.16).

Este profissional tem algumas atribuições, indicadas no “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b), quais sejam:

- »» planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular, quando estiver atuando nas séries iniciais do ensino fundamental;
- »» propor adaptações curriculares nas atividades pedagógicas;
- »» participar do conselho de classe;
- »» tomar conhecimento antecipado do planejamento do Professor Regente, quando o educando estiver matriculado nas séries finais do ensino fundamental;
- »» participar com o professor titular das orientações (assessorias) prestadas pelo SAEDE e/ou SAESP;
- »» participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela SED e FCEE;
- »» sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial;
- »» cumprir a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno;
- »» participar de capacitações na área de educação (SANTA CATARINA, 2009b, p.17).

Observa-se que as atribuições deste profissional perpassam, na sua grande maioria, as questões pedagógicas que envolvem o aluno elegível para a Educação Especial e que frequenta a escola regular.

Conforme indicação da entrevista com o Gestor da FCEE, o Segundo Professor poderá atender turmas com mais de um aluno com deficiência, dependendo do caso (a ser analisado pela FCEE).

O cargo de Segundo Professor pressupõe que:

»» [...] não pode assumir ou ser designado para outra função na escola que não seja aquela para a qual foi contratado.

»» [...] não deve assumir integralmente o(s) aluno(s) da educação especial, sendo a escola responsável por todos, nos diferentes contextos educacionais: recreio dirigido, troca de fraldas, alimentação, uso do banheiro, segurança, etc. (SANTA CATARINA, 2009b, p.17).

Conforme o GESTOR da FCEE (2010c):

(...) são os dois professores e tanto que aqui tem os critérios e as atribuições do Segundo Professor, ele não é professor exclusivo do aluno com deficiência, o que a gente pensou foi exatamente uma turma onde dois professores vão dinamizar a prática pedagógica da sala de aula e não ser um professor, que a gente usa o termo assim, não ser o babá da criança que vá gerar mais dependência ainda e na verdade não o processo todo de autonomia, mas ele entra como uma forma de suporte e o trabalho em convergência, os dois professores trabalhando juntos na turma, pensando numa prática pedagógica que possa atender as necessidades de todas as crianças daquela turma (GESTOR da FCEE, 2010c, p.6).

De acordo com a indicação, este professor deve trabalhar em parceria com o Professor Regente, procurando dinamizar a prática pedagógica e melhorar o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos. Quando o Segundo Professor atuar em salas de aula que sua função seja a co-regência, ele poderá assumir a turma quando o professor faltar, mas no caso das séries finais que são disciplinas específicas, ele não irá responder por todas as disciplinas, mas como sua função é de apoiar e se o professor titular deixar um trabalho de continuidade este poderá estar assumindo a turma nestes momentos (GESTOR da FCEE, 2010c).

Por ter mais um profissional naquela turma, cabe ao Gestor Escolar organizar o processo pedagógico e se já se souber de antemão que o Professor irá faltar (e este deixou um trabalho para a turma), o Segundo Professor poderá apoiar o Professor Regente neste momento, ou seja, o processo é perpassado por questões que devem ser

gerenciadas, tanto pelo Gestor como pelo Assistente Técnico Pedagógico:

(...) mas a medida em que a escola é uma escola em que entende que todos os profissionais que lá estão são responsáveis pelo processo pedagógico e se planeja em conjunto e se organiza, eu estou falando daquilo que é ideal da escola, de como deveria ser (GESTOR da FCEE, 2010c, p.6).

Quanto à formação, o Segundo Professor poderá ser formado em pedagogia e/ou com especialização em Educação Especial. Pode ser um professor que esteja excedente na escola, ou seja, sem turma para ministrar suas aulas. (GESTOR da GERED, 2011a)

No caso do Segundo Professor ser um ACT, a contratação será por meio de editais organizados pela SED, sendo que sua formação deverá ser:

(...) ou curso de magistério com cursos na área da educação especial, ou pedagogia educação especial e alguns pós graduados em educação especial, outros pedagogia series iniciais e cursos na área de educação especial ou especialização na área da educação especial (...) (GESTOR da GERED, 2011a, p.12).

Em último caso, se não se conseguir a contratação de nenhum profissional nestes critérios, poderão ser contratados graduandos da 5ª fase da pedagogia, respeitando os editais expedidos para contratação de profissionais nesta área.

No caso da GERED o Integrador de Educação Especial e Diversidade e sua equipe também:

(...) chama o profissional para estar exercendo a função, orientando este profissional no momento, verificando se realmente ele tem um perfil de hoje estar trabalhando com aluno com deficiência nas U.E. (GESTOR da GERED, 2011a, p.3).

A avaliação da necessidade do Segundo Professor e da organização, montagem e encaminhamento do processo para a contratação deste para as escolas é de competência do Integrador de Educação Especial e Diversidade da GERED, o que também é perpassado pela análise de uma equipe multidisciplinar da FCEE. Estes

procedimentos são realizados para os demais profissionais que fazem parte do AC (GESTOR da SED, 2011b).

O olhar da FCEE em relação aos processos é importante. (...) contribui para a implementação desse serviço, desses atendimentos lá na escola, são verificadas algumas questões pelo olhar da FCEE, então é visto administrativamente estas necessidades, qual é a carga horária que deve ser disponibilizada para esse professor, que possibilidades existem de ajustes em relação a escola e, desta forma, são oferecidos os elementos técnicos para a contratação de professores. (GESTOR da SED, 2011b, p. 10)

Cabe à GERED a informação sobre os critérios para pedido de Segundo Professor e demais profissionais do AC e o pedido de encaminhamento dos documentos específicos, às escolas para montagem do processo a ser encaminhado para a FCEE:

(...) onde há uma nova análise para ver se realmente é elegível para se ter um Segundo Professor ou se precisa de um professor de atendimento, segundo professor, professor intérprete, instrutor de surdos e SAEDE (GESTOR da GERED, 2011a, p.3).

Para que visualizasse melhor os dados de contratação do Segundo Professor, averiguou-se no “Relatório Estatístico da Educação Especial do Estado de Santa Catarina”, (SANTA CATARINA, 2009c), onde consta que 547 escolas estaduais com 1.336 turmas tinham o Segundo Professor, atendendo um total de 1.923 alunos.

Já em levantamento realizado, no ano de 2010, pela FCEE, nas 36 SDR havia um total de 1.985 Segundo Professor para 2.783 alunos matriculados na rede estadual de ensino. Na 18ª SDR é que se encontrava (em 2010) o maior número de processos favoráveis à contratação de Segundo Professor.

No caso do Professor Guia Intérprete está prevista sua presença em turmas quando houver alunos com o diagnóstico de surdocegueira. Não há indicação de contratação deste profissional para a rede regular de Santa Catarina, de acordo com levantamento elaborado pela FCEE.

Conforme o “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) a formação deste profissional deve ser “(...) preferencialmente habilitado em Educação Especial, com domínio em Libras, Sistema

Braille e outros sistemas de comunicação, que atendam às necessidades dos alunos com surdocegueira” (SANTA CATARINA, 2009b, p.18).

De acordo com a indicação acima, este professor deve ter domínio nas linguagens e sistemas que envolvam a comunicação do aluno com o contexto escolar, parecendo não haver preocupação com as questões que envolvam a prática pedagógica direcionada a este aluno.

As atribuições do Professor Guia-intérprete são:

- »» interpretar o Professor Regente e o próprio aluno surdocego;
- »» acompanhar o aluno em todas as atividades de classe e extraclasse promovidas pela escola (recreio, educação física, aula de arte, passeios, etc.);
- »» participar do conselho de classe;
- »» tomar conhecimento, antecipado, do planejamento do Professor Regente, para organizar a interpretação;
- »» orientar o Professor Regente quanto às adaptações curriculares e ajudas técnicas necessárias ao processo de ensino e aprendizagem;
- »» participar das orientações (assessorias) prestadas pelo SAEDE e SAESP ao Professor Regente;
- »» participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pelo SED (SANTA CATARINA, 2009b, p.19).

As atribuições perpassam, de modo direto, pela interpretação a ser realizada para o aluno, ficando subjacentes as questões do processo de ensino-aprendizagem do aluno.

A montagem e encaminhamento do processo de contratação deste profissional se relacionam aos mesmos critérios, avaliações e procedimentos elencados para o Segundo Professor.

O “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) indica que o professor bilíngue poderá ser:

Professor ouvinte ou surdo regente de turmas bilíngues LIBRAS/Português responsável pelo processo ensino aprendizagem dos educandos matriculados na educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos – alfabetização, nivelamento e módulo, preferencialmente com formação de nível superior

na área da educação, fluência comprovada através de exame de proficiência em ambas as línguas. Para atuar na educação indígena deve ainda, ter fluência na língua da etnia (SANTA CATARINA, 2009b, p.20).

Este profissional irá atuar em turmas dos níveis e modalidades de ensino pontuado no documento acima, sendo que as suas atribuições são de “Conduzir o processo de elaboração dos conceitos científicos que compõe os conteúdos curriculares das diversas disciplinas, por meio da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e da Língua Portuguesa na modalidade escrita.” (SANTA CATARINA, 2009b, p.20).

Em entrevista realizada com Gestor da FCEE, a tendência é a diminuição das turmas bilíngues, ou turmas de LIBRAS, como estão sendo chamadas, por falta de crianças surdas e este é um dado constatado pela equipe da Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão da FCEE e do CAS (GESTOR da FCEE, 2010c).

As turmas de ensino de LIBRAS são previstas para os anos iniciais, sendo que para os anos finais está previsto o Profissional Intérprete, pois parte-se do pressuposto de que os alunos surdos que chegam a este nível já tenham o domínio da LIBRAS.

Outro profissional do serviço de AC indicado no “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) é o Professor Intérprete, sendo que é necessário que seja:

Professor ouvinte, com fluência em LIBRAS comprovada por meio de exame de proficiência, com capacitação em tradução e interpretação, LIBRAS/PORTUGUÊS/LIBRAS, responsável pela interpretação de todas as atividades e eventos de caráter educacional, nas turmas mistas⁸¹ das séries finais do ensino fundamental e ensino médio, bem como nas modalidades da EJA, educação profissional e educação indígena (SANTA CATARINA, 2009b, p.21).

Nas turmas mistas, onde o Profissional Intérprete de LIBRAS irá atuar poderá haver mais de 1 aluno surdo. Conforme o Gestor da FCEE (GESTOR da FCEE, 2010c), a consultora da FCEE indica a inserção de 5 a 6 alunos surdos por sala, “(...) porque na verdade além de ter todo o processo de interlocução com os ouvintes eles vão ter também este espaço de troca e isso é importante.” (GESTOR da FCEE, 2010c, p.8)

⁸¹ Turma Mista: classe do ensino regular, composta por alunos surdos e ouvintes.

A FCEE segue a Portaria nº 068, que indica que quando houver a inserção de 5 alunos surdos nas turmas, sugere-se a redução no número de alunos ouvintes, conforme a necessidade dos próprios alunos surdos. Porém, se houver 1 aluno surdo matriculado na escola, este terá direito a um Intérprete de LIBRAS para interpretar as aulas (GESTOR da FCEE, 2010c).

A SED é o órgão que autoriza a contratação deste profissional após análise de processos vindos com parecer favorável da FCEE, que foram montados pela GERED, conforme a necessidades das escolas (GESTOR da SED, 2011b).

No “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) consta que as atribuições do intérprete de LIBRAS são:

- »» estabelecer comunicação necessária à participação efetiva do aluno;
- »» trocar informações com o professor, relativas às dúvidas e necessidades do aluno, possibilitando ao Professor Regente a escolha de estratégias de ensino e aprendizagem;
- »» estudar o conteúdo a ser trabalhado pelo Professor Regente, para facilitar a tradução da LIBRAS no momento das aulas e atividades escolares;
- »» participar da elaboração e avaliação do Projeto Político Pedagógico;
- »» participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela SED (SANTA CATARINA, 2009b, p.21).

O acompanhamento e orientação deste profissional são realizados pelo Integrador de Educação Especial e Diversidade das GEREDs, além de discutir propostas para avançar em questões de implementação da política e do processo de ensino e aprendizagem dos alunos (GESTOR da GERED, 2011a).

O Professor Intérprete de LIBRAS não poderá assumir turma ou ser designado para outras funções na escola, devendo cumprir sua carga horária na escola (SANTA CATARINA, 2009b).

Outro profissional que faz parte do AC é o Instrutor de LIBRAS, que pode ser um professor ouvinte ou surdo, com fluência em LIBRAS (comprovado por meio de exame de proficiência), para atuar no ensino desta língua nas turmas bilíngues e no SAEDE/DA, que ministra cursos para a comunidade escolar. De preferência deve ter formação em nível superior na área da educação (SANTA CATARINA, 2009b).

A contratação do Instrutor de LIBRAS ocorre de acordo com a necessidade de cada GERED.

Em entrevista realizada com o Gestor da FCEE, foi pontuado que

(...) nas regiões onde a gente desenvolveu a pesquisa da educação bilíngue, nós acrescentamos a carga horária do Instrutor de LIBRAS, exatamente para trabalhar e intensificar esta questão de cursos de LIBRAS (GESTOR da FCEE, 2010c, p.8).

As atribuições do Instrutor de LIBRAS se encontram no “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) e correspondem a:

- »» trabalhar com o ensino da LIBRAS em turma bilíngue e SAEDE – DA, podendo também ministrar cursos para funcionários da escola e pais dos alunos;
- »» organizar cursos para pais e profissionais da escola, juntamente com o Integrador de Educação Especial e Diversidade;
- »» organizar o planejamento de suas atividades;
- »» manter o registro de datas, dos atendimentos nas turmas bilíngues e do SAEDE – DA, dos cursos ministrados, devidamente assinado pelo Diretor da escola onde foi desenvolvida a atividade;
- »» participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela SED (SANTA CATARINA, 2009b, p.22).

O Instrutor de LIBRAS irá trabalhar esta linguagem em turmas bilíngues, juntamente com o professor e, também, atuar nos SAEDEs no contra turno da escola regular junto aos alunos com diagnóstico de surdez.

Além disso, este profissional atua junto aos profissionais da escola e comunidade, promovendo cursos de LIBRAS, por isso:

(...) a carga horária do Instrutor de LIBRAS a gente define ano a ano dependendo do número de serviços nessa área que aquela SDR tem, por isso que tem essa diferença” (GESTOR da FCEE, 2010c, p.8).

Conforme as entrevistas e as atribuições indicadas no “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b), os Instrutores de LIBRAS

se organizam para atendimento dos alunos com surdez nos SAEDEs, nas turmas bilíngues e nas salas de aula onde estão incluídos alunos com surdez.

Conforme entrevista com Gestor da GERED, foi descrita uma experiência realizada numa escola estadual da 18ª GERED com o Instrutor de LIBRAS, que entra em sala de aula para:

(...) trabalhar a LIBRAS com a turma, alguns sinais para eles poderem estar trabalhando e se comunicando entre eles, então são direcionadas algumas horas das disciplinas para que ela possa estar trabalhando lá com toda a turma, é um trabalho muito interessante acompanhado pela FCEE e nós GERED (GESTOR da GERED, 2011a, p.18).

Nesta parte da entrevista, foi verificada uma das funções indicadas no “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) para o profissional Instrutor de LIBRAS, sendo que o trabalho deste profissional será assessorado pela FCEE e a GERED.

No “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) é indicado como deve ser feita a elaboração e encaminhamentos dos processos de formação das turmas com matrícula de alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, por intermédio da GERED, pelo Integrador de Educação Especial e Diversidade juntamente com a U.E., os quais montarão o processo para encaminhar para equipe técnica da FCEE.

O processo deve conter o laudo diagnóstico do aluno, indicando sua deficiência, e relatório pedagógico do professor, relatando funcionalidades deste e a necessidade do profissional. A leitura do processo passa primeiramente pela equipe da GERED e, logo em seguida, para a FCEE, que analisa e expede um parecer favorável ou desfavorável do caso (GESTOR da GERED, 2011a).

Ainda no “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) indica-se que no processo deve conter:

»» ofício de encaminhamento pela GERED com parecer sobre o processo em questão, datado e assinado pelo Gerente Regional de Educação, Supervisor de Educação Básica e Profissional e Integrador de Educação Especial e Diversidade;
 »» ofício da escola, datado e assinado pelo Diretor, com identificação da unidade escolar

(código da U.E.) justificando as necessidades do educando;

»» laudo médico com diagnóstico do educando, contendo data, assinatura e registro no Conselho Regional, do profissional que assina o laudo. Nos casos de transtornos globais do desenvolvimento – TGD, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade e impulsividade – TDAH/I e deficiência mental, deve conter, também, laudo psicológico;

»» relatório pedagógico atualizado das atividades educacionais desenvolvidas, elaborado pelo professor de classe comum e do SAEDE, se o aluno estiver frequentando o serviço;

»» relatório “Situação das Turmas na Unidade Escolar” indicando a série que o educando irá frequentar, a “Relação dos educandos” da turma;

»» Ficha (dados cadastrais do aluno) na qual deve estar identificada a deficiência ou conduta típica do aluno em conformidade com o laudo diagnóstico;

»» nos casos de pedido de segundo professor em que a FCEE já emitiu parecer, independente de ser favorável ou desfavorável, **OBRIGATORIAMENTE**, deverá ser anexada cópia no processo;

»» identificação do professor que irá trabalhar no Atendimento em Classe – AC, com a devida comprovação da habilitação na área da educação especial e cursos de formação nesta área;

»» os Gestores Escolares e os Supervisores de Educação Básica e Profissional e a equipe de ensino da GERED devem se envolver ativamente no processo de enturmação de alunos que requeiram Atendimento em Classe - AC, evitando, ao máximo, a matrícula dos alunos com deficiência e/ou condutas típicas entre as diversas turmas da mesma série;

»» o processo deve ser encaminhado até o final do primeiro semestre, exceto os casos de transferência (SANTA CATARINA, 2009b, p.23).

É indicado, ainda, que os documentos que fazem parte dos processos devem ser legíveis, devendo conter a dimensão física da sala

de aula quando for aluno com paralisia cerebral e, no caso de aluno com surdocegueira, a escola deve enturmá-lo em uma sala que não tenha outro aluno com deficiência que exija a contratação de mais um profissional.

»» Quando o processo retornar para a SDR/GERED, a Supervisão de Educação Básica e Profissional deverá tomar conhecimento dos pareceres referentes aos processos, e a Integradora de Educação Especial e Diversidade deverá tomar as devidas providências, encaminhando cópia do parecer da FCEE e da SED para a escola.

»» A FCEE e SED expedirão, quando necessário, novas orientações referentes ao encaminhamento de processos (SANTA CATARINA, 2009b, p.24).

Observou-se que tais orientações são direcionadas aos Gestores das SDR/GEREDs, no sentido de indicar de que forma montam processos para solicitação de profissionais do AC. Pelo levantamento de dados feito pela FCEE, ao qual teve-se acesso, os processos passam por uma revisão da FCEE ou SED, no sentido de indicar se estes são favoráveis ou desfavoráveis à contratação de profissionais que as escolas indicam que precisam.

Quando este parecer for favorável, o processo vai para a SED, onde haverá uma nova análise pela equipe responsável pela área da Educação Especial na SED e será elaborado um novo parecer com o objetivo de liberação da contratação dos profissionais para atuar na função que houver necessidade (GESTOR da SED, 2011b).

Porém, este processo, juntamente com o parecer da FCEE e da SED, volta para a GERED e, a partir deste órgão, é aberta a vaga para contratação do profissional solicitado.

Pode-se observar que todo o “caminho” percorrido pelo processo de pedido, análise e contratação dos profissionais de AC, para escolas estaduais do Estado de Santa Catarina, deverá perpassar pelos três órgãos estaduais responsáveis por esta área.

Quanto à contratação de profissionais para APAES e congêneres há a participação da equipe da GERED, pois além das questões pedagógicas, há as questões administrativas referentes aos professores destas instituições, sendo que isto passa primeiramente pela GERED e depois pela FCEE.

O próximo item destinou-se a apresentar um serviço indicado nas entrevistas realizadas com Gestores da FCEE e SED na área da

Educação Especial e que não aparece nos documentos de âmbito estadual.

3.2 O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR – APD

Conforme indicado anteriormente, o Serviço Pedagógico Domiciliar (ADP) não está previsto nos documentos na área da Educação Especial de âmbito estadual, mas - conforme entrevista com Gestor da FCEE - há indicação de que após a publicação dos documentos da “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2009a) e o “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) e, com a revisão dos textos políticos, é que se foi percebendo o crescimento e a necessidade deste tipo de atendimento.

Em entrevista ao Gestor da SED foi indicado que na Instrução Normativa nº 04 de 2010⁸² estão definidos os critérios para este serviço, porque “(...) *é um serviço que é ofertado a partir de direitos constitucionais e de cada vez mais dialogar com outras secretarias (...)*” (GESTOR da SED, 2011b, p.12), exemplificando a parceria com a Secretaria de Saúde para possíveis assessoramentos.

Tal conhecimento é indicado pelo Gestor da SED para “(...) nos ajudar a elaborar critérios cada vez mais justos, justos do ponto de vista de garantir a qualidade do processo de escolarização desse aluno que por um impedimento não consegue ir na escola.” (GESTOR da SED, 2011b, p.12).

De acordo com informações da entrevista realizada com Gestor da FCEE, tal atendimento é de responsabilidade do setor de Articulação de Educação Especial da SED, sendo previsto para alunos que necessitem de um período mínimo de afastamento das atividades escolares. Este afastamento é de, no mínimo, 50 dias, sendo necessário que se apresente “(...) *atestado médico, que ateste que ela [criança] não tem condições de frequentar a escola, por conta de um acidente, de um processo cirúrgico (...)*” (GESTOR da FCEE, 2010c, p.2), como em casos de alunos que tem distrofia muscular de Duchenne⁸³, isto é, casos graves os que caracterizam este tipo de atendimento pedagógico.

⁸² Este documento não foi foco de análise desta pesquisa.

⁸³ A **Distrofia Muscular de Duchenne** (DMD) é um distúrbio genético ligado ao cromossomo X, que afeta principalmente crianças do sexo masculino. Caracteriza-se pela degeneração progressiva e irreversível da musculatura esquelética, levando a uma fraqueza muscular generalizada, devido à ausência da proteína distrofina na membrana muscular. As complicações respiratórias são as maiores causas de morbidade e mortalidade neste tipo de

No caso de alunos com deficiência é a FCEE quem emite o parecer e nos casos de doença⁸⁴ fica a cargo da SED a análise e o parecer dos processos (GESTOR da FCEE, 2010c).

Também há casos em que o atendimento pedagógico domiciliar é negado, conforme indicação em entrevista realizada:

(...) é claro que também solicitam alguns atendimentos pedagógicos domiciliares em que a gente nega, muitas vezes tem fatos assim que a família não quer expor o filho com deficiência então tem o atendimento domiciliar e a gente percebe que não está dentro dos critérios, tanto a equipe de avaliação diagnóstica lá da região é quem vai dizer, (...) a gente tem casos que em 2010 e que acompanhamos nós sugerimos que a equipe fizesse um trabalho com a família da importância desse filho estar convivendo e participando do processo da escola e que aí o poder público tem que dar as condições para que ele esteja lá, mas não deixá-lo recluso em casa. (GESTOR da FCEE, 2010c, p.3).

Tal atendimento não está previsto nos documentos entre os anos de 2006 e 2010, mas foi verificado que já está em funcionamento em alguns municípios, conforme a necessidade destes.

O profissional que irá atuar no Atendimento Pedagógico Domiciliar é determinado pela SED, que contrata e define a carga horária, mesmo no caso de um aluno com diagnóstico de deficiência e que a FCEE precise emitir parecer. O profissional que irá atuar neste serviço não é caracterizado como Segundo Professor do AC, pois a FCEE:

[...] junto com a coordenação de educação especial da SED, nós estamos discutindo para a gente definir realmente como deve ocorrer este atendimento pedagógico domiciliar, ele tem que ser articulado porque na verdade essa criança vai ter uma matrícula numa série naquela escola, o

enfermidade.

Disponível

em:

<www.ucg.br/ucg/institutos/nepss/monografia/monografia_11.pdf>. Acesso em: 23 de nov. de 2011.

⁸⁴ Nestes casos, foram exemplificados como: “(...) aquelas crianças que saem de um processo de tratamento na área da oncologia que tem toda a questão de quimioterapia, enfim, são situações em que o Estado oferta o atendimento domiciliar” (GESTOR da SED, 2011b, p.12).

professor é contratado naquela escola, ele tem que ter o vínculo com uma escola ele não tem com a família (GESTOR da FCEE, 2010c, p.4/5).

No caso da contratação deste profissional, ele deve estar vinculado à escola em que o aluno tenha matrícula, cabendo a este professor a articulação entre o atendimento pedagógico domiciliar e a escola, tendo esta um acompanhamento sistemático do processo de ensino - aprendizagem do aluno.

Não há especificidade na formação deste professor, podendo ser de qualquer área, como relatado em entrevista realizada: *“tem casos, que, por exemplo, a escola definiu que ela aumentaria a carga horária de um professor de história, (...) que deveria articular de diferentes áreas e do professor, por exemplo de matemática, (...)”* (GESTOR da FCEE, 2010c, p.5), e independente da formação deste profissional, ele é responsável por articular o trabalho com o aluno em todas as disciplinas.

Este professor tem como função a articulação entre as disciplinas e deverá trabalhar os conteúdos específicos da série em que o aluno esteja matriculado, sendo que há casos de alunos nas séries iniciais, séries finais e até no ensino médio, e, por isso que a carga horária é definida pela SED. Conforme informação das entrevistas, se for aluno que frequente o ensino médio, sugestiona-se que:

[...] são vários professores com diferentes disciplinas, então este professor vai ter que se articular e aí nossa sugestão quando é ensino médio que de repente não seja um professor só, que a própria escola designe, mas isso tudo são sugestões técnicas nossas que discutidas com a SED e lá tem a Gerencia de ensino fundamental e médio e que a Coordenação de educação especial de lá articula com estas gerencias da forma de contratação de cada caso (GESTOR da FCEE, 2010c, p.5).

3.3 O SERVIÇO DE ATENDIMENTO ALTERNATIVO – SAA

O Serviço de Atendimento Alternativo – SAA está previsto nos documentos do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2009a e 2009b), sendo instituído na rede regular de ensino estadual para “(...) atende[r] alunos elegíveis para o Serviço Pedagógico Específico”⁸⁵ em

⁸⁵ Este serviço será abordado mais adiante nesta pesquisa.

municípios onde não houver Centros de Atendimento Educacional Especializado mantido por APAE” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 44). Na “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2009a), está definido que o SAA:

[...] será organizado no Sistema Regular de Ensino, de responsabilidade técnica da FCEE, e será instituído somente quando não houver, no município, congênere que atenda o educando com diagnóstico de deficiência mental associada ou não a outros transtornos ou com deficiência múltipla (SANTA CATARINA, 2009a, p.29).

A Resolução n° 112 (SANTA CATARINA, 2006b) prevê, em seu parágrafo 1° do artigo 8°, no caso dos municípios que não tem implantado os CAESPs, na área da deficiência mental, que:

[...] os educandos diagnosticados com severos comprometimentos mentais, serão atendidos em Salas de Atendimento Alternativo – SAA. Estas Salas serão implantadas nas unidades escolares da rede regular de ensino e serão assessorados tecnicamente pela Fundação Catarinense de Educação Especial (SANTA CATARINA, 2006b, p.6).

Este serviço se destina aos alunos com diagnóstico de deficiência mental, associada ou não a outros transtornos, ou com deficiência múltipla (SANTA CATARINA, 2009b).

Nos documentos não há indicação sobre a forma que os municípios poderão solicitar o SAA, mas em entrevista com Gestor da GERED, se explicita a necessidade da organização de um processo contendo os mesmos documentos indicados na abertura de serviços da área da Educação Especial.

Faz-se necessário conter o ofício da escola, laudo diagnóstico das pessoas que necessitam destes serviços e que não são alunos da escola, cabendo aos pais e/ou responsáveis levar o laudo na escola. A escola entrega o processo para a GERED e o Integrador de Educação Especial e Diversidade encaminha para a FCEE para análise de abertura do serviço (GESTOR da GERED, 2011a).

Entrevista realizada com o Gestor da FCEE indicou que não há definição da faixa etária para frequência neste serviço, sendo que este é instituído junto à rede regular de ensino onde não houver CAESP, mantido por APAE ou por uma instituição na área da DM. Porém,

conforme o Gestor da GERED, os sujeitos que poderão frequentar o SAA são aqueles diagnosticados com severos comprometimentos mentais que estão fora da idade escolar obrigatória e que estão em atendimento numa escola regular.

Foi indicado pelo Gestor da FCEE que:

[...] com a SED a gente já vem discutindo isso desde o ano passado de uma forma bem mais intensa que na verdade não justifica estar dentro de uma sala de aula da escola regular porque para eles, são alunos elegíveis para o SPE com severos comprometimentos mentais então tem aqui no documento quem são os alunos, alunos elegíveis para o SPE são aqueles com severos comprometimentos mentais (GESTOR da FCEE, 2010c, p.11).

Segundo o Gestor da SED, o profissional que será contratado para atuar no SAA é um professor, sendo que este passa por processo seletivo, por isso, há o caráter pedagógico. Na contratação dos professores para atuar neste serviço cabe à SED a abertura do edital para solicitação destes profissionais (GESTOR da SED, 2011b).

O trabalho neste serviço engloba desde a estimulação até o atendimento de caráter pedagógico, dependendo da idade do aluno, pois por ser um serviço que é implementado, se não houver CAESP no município, neste deverá existir estes tipos de atendimento (GESTOR da GERED, 2011a).

Neste caso, o Integrador de Educação Especial e Diversidade tem o papel de orientar, acompanhar e avaliar o SAA.

Por ser um serviço que atende pessoas com diagnóstico de severos comprometimentos mentais, e que não estejam em idade escolar ou que não tenham acesso a atendimentos em CAESPs, o Gestor da FCEE indica que está sendo proposta uma revisão do documento da “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina”.

No caso, se forem pessoas com diagnóstico de deficiência em idade avançada, a intenção é a extinção deste serviço e a articulação junto à assistência social para a organização de outro tipo de atendimento, podendo ser os mesmos serviços oferecidos às pessoas idosas sem deficiência (GESTOR da FCEE, 2010c).

A tendência é extinção dos que estão abertos nas escolas, pois a intenção é que as GEREDs organizem de outra forma os serviços para os alunos elegíveis para o SAA, como a parceria com Secretarias da

Saúde para os sujeitos já fora de idade escolar e que necessitam de atendimento reabilitatórios e de convivência.⁸⁶

Para as pessoas que estejam em idade escolar, a orientação da FCEE é o encaminhamento para a frequência no ensino regular, independente do diagnóstico, conforme relatado na entrevista com Gestor da FCEE:

(...) já estamos fazendo toda a orientação internamente na FCEE que crianças de 4 a 10 anos a proposição é de encaminhamento para a rede mesmo com severos comprometimentos mentais, os de 11 a 16, considerando que a emenda constitucional⁸⁷ também é gradativa (GESTOR da FCEE, 2010c, p.10).

Outra questão é que estes encaminhamentos estão sendo realizados de forma gradativa, sendo que a proposição inicial visa as crianças com idades entre 4 e 10 anos e, depois, os alunos com idades de 11 a 16 anos, sendo que será observada a distorção idade/série (GESTOR da FCEE, 2010c).

3.4 O SERVIÇO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO – SAESP

Outro serviço da Educação Especial oferecido pelo Estado catarinense é o denominado de Serviço de Atendimento Especializado – SAESP que:

[...] tem caráter terapêutico e reabilitatório, será exercido por profissionais das áreas da psicologia, fisioterapia, pedagogia, fonoaudiologia e terapia ocupacional. Organizado pelo poder público, deve ser prestado por intermédio dos Centros de Reabilitação municipais, estadual ou federal e por instituições conveniadas com a FCEE (SANTA CATARINA, 2009a, p.28).

⁸⁶ Conforme o Gestor da FCEE: “Quando nós escrevemos a política tinha 50 e poucos [SAA], pelo menos na SED 50 e poucos, em um ano baixou para 27, hoje nós temos por aquela planilha acho que são 5 ou 6 serviços de atendimento alternativo só no Estado” (GESTOR da FCEE, 2010c, p. 11).

⁸⁷ A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, **prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos** e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI [grifo nosso]. Disponível em: <<http://www.amperj.org.br/store/legislacao/constituicao/ec59.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2011.

Nos documentos do Estado (SANTA CATARINA, 2009a e 2006b) é indicado que as instituições conveniadas deverão oferecer este serviço tanto para os alunos com diagnóstico de deficiência, que estão matriculados na rede regular de ensino, quanto aos que frequentam somente os centros especializados.

O SAESP pode estar organizado dentro de um CAESP, assim como numa clínica de reabilitação mantida pelo poder público ou postos de saúde, onde se encontrem profissionais da fisioterapia, fonoaudiologia e o:

(...) programa saúde na escola, acho que é do Ministério Público que coloca que alguns municípios, o município de Florianópolis já está adotando, tem outros municípios que também estão e nós temos uma ação junto com a Secretaria de Estado e da Saúde exatamente para discutir esses programas como um todo (...)
(GESTOR da FCEE, 2010c, p.12)

Estas parcerias e convênios do poder público com outras instituições da área de saúde levam em consideração as interfaces da Educação Especial, que pode ser encontrado no documento Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2009a) que trata da necessidade de compartilhamento entre a Secretaria do Desenvolvimento Social, Trabalho e Habitação, Secretaria de Infra-estrutura e Secretaria da Saúde.

Tais Secretarias desenvolvem programas de assistência social, habitação, saúde e profissionalização, ou seja, envolvendo 4 programas que estão em interface com a área da Educação Especial.

A interface com a Secretaria de Saúde vem no sentido de “formular e coordenar políticas quanto à prevenção de deficiências, quanto ao processo habilitatório/reabilitatório e na disponibilização de ajudas técnicas” (SANTA CATARINA, 2009a, p.39).

Os SAESPs estão incluídos em programas reabilitatórios pensados para as políticas públicas do Estado de Santa Catarina.

A inserção de alunos no SAESP é indicada na entrevista com Gestor da GERED, devendo ter “[...] comprovada a necessidade pelo laudo diagnóstico de encaminhamento, então é feito este serviço no CAESP (...)” (GESTOR da GERED, 2011a, p.13), sendo que serão atendidos nos serviços reabilitatórios nos CAESPs.

Este serviço é oferecido a todos os alunos que frequentam o ensino regular e necessitam de reabilitação, mesmo se for por caráter provisório.

A contratação de profissionais para atuar no SAESP passa pelo convênio da FCEE com órgãos, Secretarias dos Municípios do Estado de Santa Catarina ou com o próprio especialista na área (GESTOR da SED, 2011b).

Em entrevista realizada com o Gestor da FCEE, observou-se este pressuposto quando foi exemplificado o público alvo para o SAESP.

Vamos pensar assim, tem um sujeito que tem um transtorno de déficit de atenção, este sujeito não é público alvo da educação especial, mas ele está na escola e a escola está tendo alguns problemas com ele e ele tem um indicativo de um médico psiquiatra de que ele deve fazer um acompanhamento psicológico, ele pode ser atendido sim tanto pelos psicólogos que tem na Secretaria municipal de saúde ou ele pode ser atendido dentro de um CAESP temporariamente por um psicólogo então pode sim, ai claro que dentro de um CAESP é quando efetivamente no município não tenha um profissional desta área para atender, agora se tiver, prioritariamente aquele profissional da rede municipal, no caso da secretaria municipal de saúde vai estar atendendo (GESTOR da FCEE, 2010c, p.12/13).

A FCEE vem sendo muito procurada pelos secretários de educação de diversos municípios com o intuito de orientar as questões da Educação Especial. Para que não seja algo isolado, está sendo proposto que “(...) se tenha uma ação junto ao órgão que os representa e daí sim depois pensar por regiões ou pólos, a gente quer fazer um trabalho com os dirigentes municipais de educação” (GESTOR da FCEE, 2010c, p.13).

Especificamente, no caso de alunos com severos comprometimentos mentais, é que o Estado prevê em seus documentos que poderão frequentar somente os atendimentos da Educação Especial (SANTA CATARINA, 2009a).

3.5 O SERVIÇO PEDAGÓGICO ESPECÍFICO – SPE

No caso do “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) está previsto o Serviço Pedagógico Específico – SPE aos alunos na faixa etária de 04 a 14 anos que frequentam os CAESPs com:

[...] diagnóstico de deficiência mental com severos comprometimentos mentais, transtornos globais do desenvolvimento com baixo nível funcional e deficiências múltiplas (demais deficiências associadas à deficiência mental) (SANTA CATARINA, 2009b, p.41).

Prevê-se ainda, neste documento, a reestruturação do SPE quanto à sua estrutura organizacional e metodológica, utilizando:

(...) como referenciais curriculares a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, os Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes: Organização da prática escolar na educação básica no Estado de Santa Catarina e Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (SANTA CATARINA, 2009b, p.41/42).

Indica-se que o artigo 8º, da Resolução nº 112 (SANTA CATARINA, 2006b), é considerado inconstitucional, pois quando esta foi pensada, o Ministério Público de Santa Catarina indicou que “(...) *nós vamos permitir em SC que as crianças com severos comprometimentos mentais, na faixa etária de escolaridade obrigatória a família pode fazer a opção (...)*” por matriculá-las ou não no ensino regular (GESTOR da FCEE, 2010c, p.10).

Foi salientado que a família “poderá”; portanto, trata-se de uma opção de frequentar somente um CAESP. Por isso que o SPE foi implantado, pois “(...) *ele vai atender exatamente crianças com severos comprometimentos mentais, dentro de um CAESP mantido aqui no Estado de SC, pois a maioria é por APAE*” (GESTOR da FCEE, 2010c, p.10).

Uma proposição com relação ao SPE é de que este serviço também deixará de existir, tal como o SAA, “(...) *porque as crianças elas irão todas para a escola e vai ser oferecido o SAEDE no contra turno e SAESP (...)*” (GESTOR da FCEE, 2010c, p.10), e este processo será progressivo e está sendo discutido junto ao Ministério Público de Santa Catarina.

Foi indicado pelo Gestor da FCEE que, num período muito próximo, este serviço será extinto e todos frequentarão a escola, sendo necessário que:

[...] o poder público municipal ou estadual dando as condições, desde a acessibilidade física, questões das barreiras atitudinais, a questão da formação do professor, realmente porque a grande queixa que ainda tem é “nós não estamos preparados para receber” como se tivesse um curso que me prepara para receber alguém, na verdade na medida em que eu vou convivendo com as pessoas eu vou aprendendo a interagir com as pessoas de acordo com a sua necessidade, não existe um curso, (...). (...) eu entendo que o professor/pedagogo ele tem que conhecer como ocorre o processo de desenvolvimento cognitivo, como que o ser humano aprende (...) (GESTOR da FCEE, 2010c, p.13).

A gestora salienta ainda a respeito da mudança de olhar do educador com relação a sua prática, indica a fundamentação teórica como impulsionada. Em suas palavras: “(...) *you foca, centraliza a sua visão de que a criança não aprende por conta de algo que é inerente a ela, e não consigo perceber que a pessoa e a relação, as possibilidades de interação que essa criança teve e como eu educadora também estabeleço interação com ela.*” (GESTOR da FCEE, 2010c, p. 14). Além disso, na visão desta gestora, o aprender vai além da decodificação de letras e números, abrangendo todo o processo de elaboração do conhecimento.

(...) então veja esses sujeitos que hoje estão no SPE, muitos com diagnóstico de severos comprometimentos mentais, mas não significa que sejam pessoas quando eu falo com diagnóstico, eu falo muito da minha experiência nesta área, que muitas pessoas que tem o diagnóstico, mas que de fato não como pessoas que apresentam severos comprometimentos mentais, elas foram se constituindo com comprometimentos maiores, em função da falta de oportunidades, das interações centralizando nela a dificuldade e não na interação, na relação que é estabelecida, nos diferentes contextos em que essa criança convive (GESTOR da FCEE, 2010c, p.14).

Portanto, para este Gestor, o SPE tem caráter pedagógico no atendimento aos alunos elegíveis para este, sendo que estes alunos poderão frequentar também o atendimento do SAESP⁸⁸.

O “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) indica que o trabalho no SPE foi reestruturado, sendo que:

(...) privilegia o atendimento dos sujeitos com deficiência mental baseado nos princípios da elaboração conceitual, visando à qualificação das estruturas cognitivas superiores. Para os educandos com diagnóstico de transtornos globais do desenvolvimento, as salas são estruturadas na metodologia TEACCH (SANTA CATARINA, 2009b, p.42).

O SPE é realizado por meio de grupos de trabalho divididos por faixa etária e heterogeneidade, não sendo considerada a seriação, considerando que:

(...) os sujeitos possuem diferentes possibilidades, ritmos e experiências, e que a vivência, a troca e ação entre esses sujeitos oportunizem a elaboração de diferentes conceitos, trabalhando com a estrutura do pensamento e, consequentemente, a apropriação de diferentes saberes. Levando em conta a diversidade existente em grupos de trabalho, bem como as especificidades de cada sujeito, é de fundamental importância organizar serviços que visem a potencializar as áreas defasadas (SANTA CATARINA, 2009b, p.42).

O profissional que irá atuar nos grupos de trabalho é um professor, a ser contratado por meio de processo seletivo da FCEE ou em caráter efetivo, sendo que a sua formação deverá ser na área da pedagogia ou específica na área da Educação Especial, como pode ser observado na entrevista realizada com o Gestor da FCEE que acentua a respeito da legislação vigente de contratação de professores.

(...) pela lei 456, que é a lei que define todos os critérios para contratação do ACT, que é uma lei de 11/08/2009, ela define que a pessoa para atuar na área ela tem que ter formação específica na área para receber como habilitado, então o que

⁸⁸ Lembrando que no SAESP são atendimentos de caráter reabilitatório, conforme já explicado nesta pesquisa.

ocorre, depois tem o Decreto 488 que deu um período de 3 anos para as pessoas que tem pedagogia por exemplo séries iniciais e educação infantil e que também estão atuando nas instituições de educação especial que elas comprovarem que já estão frequentando uma complementação em educação especial, tem horas aí vale como uma nova habilitação elas já poderão receber como habilitados, uma questão aí administrativa, mas depois de 3 anos, daqui há 3 anos somente profissionais com habilitação em educação especial (GESTOR da FCEE, 2010c, p.15).

Observe-se que, mesmo o professor sendo formado na área da pedagogia, este deverá ir em busca de formação em Educação Especial para atuar nos serviços organizados nesta área. Contudo, pairou dúvida quanto ao tipo e horas dos cursos de formação, sendo algo subjetivo e que não garante a qualidade dos atendimentos realizados.

O Gestor da SED indica que a contratação se dará por meio dos convênios estabelecidos com a FCEE e outras instituições que possam oferecer o SPE (GESTOR da SED, 2011b).

Segundo a política estadual, o objetivo do trabalho do SPE passa pelo desenvolvimento de diversas situações que envolvam o ensino e a aprendizagem, realizado por meio de projetos educacionais de caráter pedagógico (SANTA CATARINA, 2009b). Neste documento são destacados os seguintes objetivos específicos do SPE:

- »» possibilitar estratégias que qualifiquem as estruturas psicológicas superiores;
- »» realizar trabalhos específicos nas diferentes áreas, conforme peculiaridades dos educandos;
- »» propiciar trabalhos sistemáticos com as famílias dos educandos;
- »» desenvolver estudos e pesquisas no Centro de Ensino e Aprendizagem da FCEE - CENAP, e disponibilizá-lo como campo de investigação;
- »» capacitar em nível nuclear e extensivo as instituições conveniadas com a FCEE;
- »» estabelecer intercâmbios com outros Centros da FCEE e outras instituições (SANTA CATARINA, 2009b, p.42).

Pode-se observar que os objetivos específicos apresentados para este serviço estão longe do que se poderia considerar “pedagógico”.

Parecem mais voltados à necessidade de buscar respostas de como devem se desenvolver atendimentos com esse público.

Quanto a estrutura metodológica do SPE, há 3 formas distintas de organização. O primeiro é organizado segundo os princípios da Teoria da Atividade e o planejamento por meio de projetos, sendo que os grupos são formados da seguinte forma:

»» 4 a 6 anos – 5 alunos;

»» 7 a 12 anos – 7 alunos;

»» 12 a 14 anos – 8 alunos.

Quando as turmas tiveram dois alunos cadeirantes, poderão ter dois professores.

(SANTA CATARINA, 2009b, p. 43)

Quanto à segunda forma de agrupamento dos alunos, este poderá ser organizado conforme as necessidades de atendimento para cada um, em diferentes áreas.

A terceira forma de organização deste serviço é por meio de grupos de trabalho na área do autismo, que se denominam GTA.

Este grupo de trabalho está direcionado ao atendimento de educandos com diagnóstico em Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, com o intuito de adequarem meios e recursos compatíveis com as necessidades desta população (SANTA CATARINA, 2009b, p.43).

O espaço para o atendimento do GTA deve estar organizado de modo que o aluno possa entender quais atividades serão desenvolvidas e de que forma, sendo que a estrutura física deve ser dividida para atender o aprendizado do aluno: trabalho independente, trabalho 1 a 1, trabalho em grupo e atividade pedagógica.

No caso do trabalho independente as atividades são selecionadas de maneira que o aluno consiga realizá-las sem ajuda, tendo o apoio na organização dos materiais. Quando o trabalho é realizado, professor e aluno frente à frente, este é o denominado trabalho 1 a 1, para que “(...) o professor possa ensinar novas atividades ou trabalhar as atividades nas quais o aluno ainda possui dificuldades na execução” (SANTA CATARINA, 2009b, p.43). O objetivo do trabalho em grupo é de:

(...) trabalhar o conceito de grupo, onde todos os alunos trabalham a mesma atividade, porém um de cada vez; nesse momento trabalha-se a tolerância do aluno que tem de aguardar sua vez e

observar o que o colega está fazendo (SANTA CATARINA, 2009b, p.43).

As atividades pedagógicas se caracterizam por estarem:

(...) relacionadas ao objeto de estudo, com o objetivo de desenvolver os conceitos acadêmicos (cheio-vazio, igual-diferente, iniciação à escrita); nesse momento todos trabalham a mesma atividade ao mesmo tempo, que pode ser pintura no limite, quebra-cabeça, confecção de cartaz, entre outras (SANTA CATARINA, 2009b, p.43).

Nesta última forma de organização do GTA, foi observado que os objetivos perpassam atividades que venham a trabalhar conceitos que os alunos podem ainda não conhecer. Porém, pelo que foi analisado, as atividades sugeridas são direcionadas para questões de jogos, atividades artesanais e psicomotoras.

No caso do planejamento para estes GTAs deve ser levado em consideração os eixos temáticos a serem trabalhados com cada grupo, sendo que a organização será diária e de acordo com a agenda de cada aluno, “(...) considerando as suas necessidades específicas, a tolerância e o tempo de execução das atividades pedagógicas propostas” (SANTA CATARINA, 2009b, p.43).

De acordo com a metodologia adotada para os GTAs, os grupos serão formados por no mínimo 3 alunos e no máximo 6, sendo necessário a atuação de 2 professores.

A equipe que integra a Educação Especial na GERED, que irá acompanhar e orientar quanto ao trabalho no SPE, orientando pedagogicamente e indicando os alunos elegíveis para este serviço, bem como quanto à organização das turmas (faixa etária e grupos) (GESTOR da GERED, 2011a):

(...) onde os diretores são novos, dos CAESPs, nós orientamos especificamente, mesmo os que já têm experiência como, por exemplo, a APAE de Florianópolis, a APAE de Palhoça, já conhecem há anos, que já conhecem bem os serviços já tem uma elaboração específica a gente se reúne e rediscute algumas questões informais, contribuimos no processo com eles, menos os novos que aí nós orientamos (GESTOR da GERED, 2011a, p.12).

Percebeu-se, com a apresentação destes serviços oferecidos pelo Estado catarinense, que há uma variedade de serviços e de encaminhamentos referentes ao atendimento dos alunos com deficiência. Contudo, se por um lado a variedade de serviços pode significar uma maior abrangência dos alunos atendidos, por outro, a diversidade nos encaminhamentos parece flexibilizar critérios que podem definir a execução destes serviços, o que pode levar a uma incerteza quanto a tais critérios e a consequente inconsistência de tal trabalho.

Outro ponto que merece destaque é o fato de os serviços não terem a escolarização dos alunos com deficiência como ponto principal da política estadual no que tange aos serviços. Observou-se isso quando o processo ensino-aprendizagem não é o foco nenhum dos serviços apresentados até aqui.

Para melhor se analisar essa questão, fez-se necessário ressaltar como está organizado e implementado um dos serviços de maior abrangência no Estado, qual seja, o Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE.

4. O SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – SAEDE

O Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE foi implantado, até 2010, em 54 municípios catarinenses, atendendo a 2.018 alunos com deficiência.

Segundo o “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b):

[...] com a instituição da Política, as Salas de Recursos e os Serviços de Apoio Pedagógico foram redimensionados e renomeados, passando a ser denominados de Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE, em sua especificação pela área de atendimento (SANTA CATARINA, 2009b, p.24).

O Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009b) traz, também, a premissa de que as denominadas salas de recursos se transformaram em:

(...) Serviços de Atendimento Educacional Especializados – SAEDEs, designados por sua área de intervenção, com caráter complementar ou suplementar, implantados na rede regular de ensino ou em centros de atendimento especializados mantidos pelas APAEs (SANTA CATARINA, 2009b, p.6).

O SAEDE foi implantado no Estado de Santa Catarina a partir do ano de 2006, respaldado pela Resolução nº 112 (SANTA CATARINA, 2006b), e referendado pela “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2009a) e pelo Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009b).

De acordo com entrevista realizada com Gestor da FCEE, o SAEDE é um serviço de caráter pedagógico realizado no contra turno da escola regular e que vai funcionar nas SRM, sendo que a FCEE indicou que todas as escolas que tenham SAEDE instalado sejam contempladas com o recebimento de materiais (GESTOR da FCEE, 2010c).

4.1 ALGUNS CONCEITOS PRESENTES NOS DOCUMENTOS ESTADUAIS REFERENTES AO SAEDE

Ao serem analisados os documentos, primeiramente foi feita uma aproximação a alguns conceitos que pareceram chaves para que se pudesse compreender a organização dos serviços oferecidos aos alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades na rede estadual de ensino de Santa Catarina, tais como: serviço, Educação Especial, educação inclusiva, concepção de escola, público alvo da Educação Especial, deficiência, condutas típicas, altas habilidades, dignidade humana e cidadania.

Na Resolução nº 112 (SANTA CATARINA, 2006b), em seus incisos I e II, do artigo 11, são definidos os serviços de Educação Especial que serão disponibilizados na rede regular de ensino do Estado de Santa Catarina, e reaparece tal definição na “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2009a).

Na referida Resolução consta a definição de SAEDE como:

[...] de caráter pedagógico, voltado ao atendimento das especificidades dos educandos com deficiência, com condutas típicas e, com altas habilidades matriculados na rede regular de ensino. Este **Serviço** será disponibilizado preferencialmente na rede regular de ensino em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (SANTA CATARINA, 2006b, p.7). [grifo nosso]

Já no Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009b) a caracterização do SAEDE é apresentada de outra maneira, como pode ser observado a seguir:

(...) **atividade** de caráter pedagógico, prestado por profissional da educação especial, voltado ao atendimento das especificidades dos alunos com deficiência, condutas típicas ou com altas habilidades, matriculados na rede regular de ensino (SANTA CATARINA, 2009b, p.25). [grifo nosso]

Observa-se que em uma das definições o SAEDE é caracterizado como serviço e em outra como atividade. Essa diferença pode significar um *status* diferente dentro da política, ocasionando encaminhamentos distintos. No caso do serviço pode-se compreendê-lo como espaço organizado, com objetivos e encaminhamentos comuns a todos os

SAEDES. Já a atividade parece indicar conduções individuais, quando estão centradas no professor os encaminhamentos a serem feitos. Desta maneira, não parece ser somente uma questão de semântica.

Segundo entrevista realizada com Gestor da FCEE o SAEDE é considerado um serviço que vai desenvolver atividades relacionadas ao atendimento educacional especializado no contra turno da escola em que o aluno frequenta.

As atividades devem ser planejadas e organizadas de acordo com as necessidades específicas dos alunos como, por exemplo:

(...) você tem uma criança cega, qual seria a atividade que o professor vai desenvolver, não deve se constituir em reforço pedagógico para nenhum SAEDE, o SAEDE não é reforço pedagógico, se é uma criança cega e ela não está alfabetizada ainda em braille, cabe ao professor do SAEDE realizar esta alfabetização em braille, esse professor vai também transcrever provas, fazer as adequações e orientar o professor do ensino regular quanto as adequações curriculares necessárias (GESTOR da FCEE, 2010c, p.16).

A compreensão de “atividade”, presente no documento Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009b) não foi respaldada por nenhum dos Gestores entrevistados. Porém, como o propósito do documento é de que ele sirva de orientação aos professores que atuam no SAEDE, pode-se inferir que estes profissionais podem compreender o SAEDE como atividade.

Em relação à definição de Educação Especial, no artigo 1º, da Resolução nº 112 (SANTA CATARINA, 2006b), esta consta como “(...) modalidade que demanda um conjunto de procedimentos e recursos específicos que visam ao ensino, à prevenção, à reabilitação e à profissionalização da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades.” (SANTA CATARINA, 2006b, p.1).

Ainda nesta Resolução, em seu artigo 4º, é definido que a Educação Especial:

(...) no âmbito do ensino regular, deve ser compreendida como uma modalidade transversalizada nos níveis de ensino, etapas e modalidades da Educação Básica, organizada para apoiar, complementar e suplementar a aprendizagem dos educandos de que trata essa Resolução (SANTA CATARINA, 2006b, p.2).

Já no documento orientador “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2009a) se define que Educação Especial deve ser entendida:

[...] como processo interdisciplinar que visa à prevenção, ao ensino e à reabilitação da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, objetivando sua inclusão mediante a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos específicos. Em âmbito educacional, como uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, organizada para apoiar, complementar e suplementar a aprendizagem dos educandos (SANTA CATARINA, 2009a, p.21).

Apenas no documento orientador intitulado “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b), a Educação Especial assume caráter diferente das citadas anteriormente. Tendo como base teórica as produções de Alves (2006)⁸⁹, o documento estadual afirma que a Educação Especial é:

(...) uma modalidade da educação básica, responsável também pelo atendimento educacional especializado [e] organiza-se de modo a considerar a aproximação dos pressupostos teóricos à prática da educação inclusiva, a fim de cumprir dispositivos legais, políticos e filosóficos (SANTA CATARINA, 2009b, p.12).

Tal definição de Educação Especial difere das demais quando parece aproximar essa modalidade de ensino do Atendimento Educacional Especializado - AEE. Em outras palavras, observa-se que a centralidade dessa definição de Educação Especial, apresentada em 2009, está atrelada ao AEE. Para que possa cumprir os pressupostos teóricos, legais e políticos pontuados para a educação inclusiva pelas

⁸⁹ Esta obra será considerada documento de âmbito nacional uma vez que foi elaborado por intelectuais pertencentes a SEESP e que tem servido para divulgar a política de inclusão. Denise de Oliveira Alves é autora do documento nacional “Sala de recursos multifuncionais – Espaço para atendimento educacional especializado” do ano de 2006 e coordenadora de articulação da Política de Inclusão do MEC. O livro foi elaborado em conjunto com Marlene de Oliveira Gotti (Assessora Técnica da Secretaria de Educação Especial do MEC), Claudia Maffini Gribosk (diretora do departamento de Políticas de Educação Especial do MEC) e Claudia Pereira Dutra (Secretária de Educação Especial do MEC). Dados retirados do *site* do MEC. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>, do *site* do Google <<http://www.google.com.br>> e informações do próprio documento.

políticas públicas de âmbito federal, que outras responsabilidades teria a Educação Especial frente à educação inclusiva e que estão obscurecidas nos documentos de âmbito estadual?

Foi visualizado no documento orientador federal “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008a), que define a Educação Especial de uma forma semelhante do “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b), que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a, p.10).

Perceba-se que a definição de Educação Especial presente nos três documentos que orientam o sistema estadual de ensino de Santa Catarina e no documento de âmbito federal, quanto à organização e implementação de serviços na área da Educação Especial, possui o mesmo direcionamento: área como modalidade e voltada ao oferecimento de recursos pedagógicos e tecnológicos específicos aos alunos que são elegíveis para a Educação Especial no Estado de Santa Catarina.

Além disso, a Educação Especial é organizada para apoiar, complementar e suplementar a aprendizagem dos alunos, voltada ao ensino, prevenção e reabilitação das pessoas com deficiências, condutas típicas e altas habilidades e a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos (BRASIL, 2008a e SANTA CATARINA, 2009a, 2006b e 1998).

No caso do “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) a definição da Educação Especial está baseada em documentos de âmbito federal e vincula o AEE a um dos pressupostos teóricos da prática da educação inclusiva, diferenciando-se das definições adotadas nos demais documentos de âmbito estadual.

A influência de políticas públicas de âmbito federal na área de Educação Especial em Santa Catarina pode ser percebida na discussão de Garcia (2004), quando destaca que:

Análises preliminares já indicavam alguns pontos de tensão, dentre os quais destaco a compreensão de educação especial como “modalidade

educacional” que permeia os discursos das políticas para o setor no âmbito nacional. Tal apreciação permitiu perceber que as políticas de inclusão, do ponto de vista da sua proposição, compreendem todos os tipos de atendimento educacional direcionados aos sujeitos com “necessidades educacionais especiais”, independentemente de estarem localizados na rede regular de ensino ou em instituições especializadas. Essa discussão adquire maior complexidade ao se observar que a proposta educacional para a área relaciona educação especial e educação básica, permitindo a apreensão segundo a qual só seriam “inclusivos” os trabalhos realizados no ensino regular. Contudo, a compreensão de educação especial como “modalidade educacional” parece ser o argumento crucial para que a política pública de educação especial em vigor seja divulgada como “inclusiva” em todos os seus desdobramentos (GARCIA, 2004, p. 1).

Com relação aos serviços oferecidos às pessoas com deficiência na área da Educação Especial, estes servirão, segundo a política estadual, de suporte para alcançar a interlocução entre os pressupostos teóricos e a real prática da educação inclusiva (SANTA CATARINA, 2009b). O serviço de atendimento educacional especializado tornou-se o “carro chefe” da Educação Especial, principalmente aquele implementado no ensino regular, parecendo alcançar os objetivos da política de educação inclusiva.

Em relação ao conceito de inclusão, foi possível perceber que para esta esfera administrativa, a educação inclusiva vem:

(...) garantindo às pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidade atendimento educacional por meio do qual possam desenvolver suas potencialidades para que sejam percebidas pelo outro e por si mesmas como sujeitos de direitos (SANTA CATARINA, 2009a, p.20).

Entende-se, então, que o Estado de Santa Catarina adota o princípio da educação inclusiva, ofertando aos alunos da Educação Especial o atendimento educacional para que estes possam se desenvolver, respeitando os seus direitos. Contudo, quais princípios são estes? Pode-se afirmar que o referido documento (SANTA CATARINA,

2009a) está sugerindo que somente por meio de serviços na área da Educação Especial é que as pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades conseguirão se desenvolver e serem vistas como sujeitos de direitos.

Com base no documento “Salas de Recursos Multifuncionais: Espaço para o Atendimento Educacional Especializado” (ALVES, 2006) o conceito de educação inclusiva toma a seguinte definição:

A educação inclusiva, a partir do reconhecimento e valorização da diversidade como fator de enriquecimento do processo educacional, tem provocado mudanças na escola e na formação docente, propondo uma reestruturação da educação que beneficie todos os alunos. [...] é uma abordagem que procura responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, com foco específico nas pessoas ou grupo de pessoas que estão excluídas da efetivação do direito à educação e que estão fora da escola ou enfrentam barreiras para a participação nos processos de aprendizagem escolar (ALVES, 2006, p.9).

Por esta perspectiva, entende-se que a educação inclusiva, neste momento histórico, é compreendida como uma abordagem que modificará todas as formas de exclusão escolar e modificará a escola modificando a sociedade, direcionando um futuro idealizado por “todos”, pois “a escola, tradicionalmente, tem apresentado uma forte tendência homogeneizadora e seletiva com relação aos alunos que não se adaptam ao padrão estabelecido” (ALVES, 2006, p.9). Como se pode compreender uma modificação da sociedade pela escola se esta faz parte dessa mesma sociedade que exclui?

No documento “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2009a) foi observada a defesa de que uma sociedade inclusiva pauta-se nos “(...) princípios universais de direito e dignidade dos seres humanos [...], reconhecimento e valorização da diversidade como característica inerente à constituição de qualquer grupo social” (SANTA CATARINA, 2009a, p.9) e, no qual a sociedade humana “(...) pautada nestes princípios não permite discriminação de nenhuma natureza e preconiza a garantia de direitos e a participação de todos, independentemente das peculiaridades individuais.” (SANTA CATARINA, 2009a, p.9).

Da mesma forma, Alves (2006) destaca que:

No paradigma da educação inclusiva, resultante do conceito de sociedade também inclusiva, os sistemas e instituições sociais são adaptados às necessidades de todas as pessoas e não o contrário, quando os indivíduos estão sujeitos a se adaptarem às exigências do sistema. Nesse processo, a formação dos professores é fundamental para que a aprendizagem esteja centrada no potencial de cada aluno, de forma que uma incapacidade para andar, ouvir, enxergar, ou um déficit no desenvolvimento não sejam classificados como falta de competência para aprender e nem causa para que os alunos desistam da escolarização (ALVES, 2006, p.9).

Observa-se a centralidade dada ao papel dos professores, que devem focar sua formação para a diversidade do seu alunado. Este documento federal destaca que numa sociedade inclusiva é necessário que:

A atitude positiva da gestão da escola, o trabalho colaborativo desenvolvido por toda a equipe escolar, a parceria entre escola e família, a organização de recursos e a atenção às necessidades de cada aluno formam uma estrutura básica para melhorar a qualidade da educação, alterando o modo como os alunos são tratados e avançando na compreensão de que as dificuldades de aprendizagem podem ser o resultado de um sistema não acolhedor (ALVES, 2006, p.9/10).

Constata-se uma preocupação em centrar a responsabilidade sobre a questão da exclusão de alunos elegíveis para a Educação Especial sobre os professores, equipe escolar e família. Ao mesmo tempo, nesta proposta, o papel do MEC/SEESP está voltado especificamente para a implantação das SRM.

A iniciativa de implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de ensino regular responde aos objetivos de uma prática educacional inclusiva que organiza serviços para o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e promove atividades para desenvolver o potencial de todos os alunos, a sua participação e aprendizagem. Essa ação possibilita o apoio aos educadores no exercício da função

docente, a partir da compreensão de atuação multidisciplinar e do trabalho colaborativo realizado entre professores das classes comuns e das salas de recursos (ALVES, 2006, p.12).

No Estado de Santa Catarina, os diferentes segmentos sociais, principalmente a “(...) família, como primeira instância social organizadora da criança e a escola como mediadora na apropriação dos conhecimentos científicos” (SANTA CATARINA, 2009a, p.9) são destacados como de importância primordial para o desenvolvimento social e de aprendizagem da criança visando a “(...) construção de uma sociedade inclusiva (...)” (SANTA CATARINA, 2009a, p.9). Aqui, pode-se questionar o que significa uma sociedade inclusiva? Quais pressupostos ou princípios são utilizados para explicar tal sociedade?

Para Jannuzzi (2004), a “(...) prática de seleção e a preocupação com a ordem, com um trabalho que torne os anormais capazes de produzir de acordo com o que socialmente é colocado como *produtivo*, isto é, para produzir mercadorias, lucro” (JANNUZZI, 2004, p.53).

Percebeu-se, no documento “Política Estadual de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2009a), que *inclusão* e *sociedade inclusiva* são conceitos que parecem ser considerados como sinônimos dos termos *cidadania* e *dignidade*. Porém, não foram encontradas as definições dos mesmos. Esses, são tratados como já apreendido por todos e que não necessitam ser discutidos, como destaca o trecho a seguir:

(...) as pessoas aprenderam o valor da vida e da fraternidade, consolidando a justiça e a inclusão social. Este estado de direito requer medidas que envolvam a conscientização de todos sobre as potencialidades e as singularidades individuais” (SANTA CATARINA, 2009a, p.9).

De acordo com estas premissas é pontuado, no documento, que tal perspectiva levará à construção de uma sociedade inclusiva (SANTA CATARINA, 2009a) e que o conceito de inclusão “(...) traz a diversidade como atributo essencial para o desenvolvimento humano, reconhece o outro como sujeito histórico e social, projeta mudanças de concepções e atitudes” (SANTA CATARINA, 2009a, p.9).

Martins (2002) reitera a compreensão de Castel (2000) sobre isso, explicitando que:

O discurso sobre “exclusão” nos fala de um projeto histórico de afirmação do capitalismo,

através da justa e necessária inclusão social dos descartados do sistema econômico, mesmo que sob a intenção de afirmar e dar relevo social à classe trabalhadora e sua missão transformadora (MARTINS, 2002, p.18).

O autor discute o termo exclusão desde a sua origem, tendo seu significado como a condição social do indivíduo, pois era considerado excluído socialmente pelo berço em que nasciam, sendo que “(...) não se reconhecia direito ao respeito, à dignidade, ao decoro, ao tratamento em relação àqueles que o tivessem por origem social” (MARTINS, 2002, p.15).

Entretanto, que conceito de inclusão é referendado no documento da “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2009a)? Tal conceito não é definido, mas vincula-se à “eliminação” da exclusão dos alunos que apresentam alguma deficiência no contexto do ensino regular.

Fontes (1996) destaca que:

O tema da exclusão, amplamente veiculado pelos meios de informação, embora apareça como uma questão nova, inaudita, própria da crise contemporânea, contém não apenas uma história atrás de si, como pode recobrir fenômenos profundamente diversos (FONTES, 1996, p.2).

No “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) é utilizado novamente o documento de autoria de Alves (2006) para explicar a respeito da inclusão e do que a escola comum deve buscar para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam “(...) beneficiar sua participação e aprendizagem tanto em sala de aula como no atendimento educacional especializado” (SANTA CATARINA, 2009b, p.12).

Já na resolução n° 112/2006, no artigo 3º, é definido que:

A Educação Especial fundamenta-se no princípio básico da inclusão das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, utilizando-se da contribuição de pesquisas científicas, de novas tecnologias e processos pedagógicos que favoreçam a participação na sociedade. (SANTA CATARINA, 2006b, p. 2)

Cambaúva (1988) destaca que a Educação Especial tem o intuito de preparar o indivíduo anormal, hoje denominado deficiente, para ser útil para a sociedade, pois:

(...) deve assim ser aproveitado de acordo com suas aptidões, sendo selecionado pelas escolas que visam prepará-lo para ser mais um elemento do grande exército que rumo ao progresso, sendo, dentro de suas possibilidades, adestrado para ser produtivo para a sociedade (CAMBAÚVA, 1988, p.71/72).

Nesta perspectiva, é necessário preparar a pessoa com deficiência para inseri-la na sociedade e, esta, deverá se organizar e adaptar para recebê-la de acordo com as suas habilidades e potencialidades, desde que este sujeito consiga oferecer algo, mais especificamente, sua mão-de-obra para o trabalho.

Ainda em relação ao conceito de inclusão é enfatizado nos documentos de âmbito estadual (SANTA CATARINA, 2009a e 2009b) que tal perspectiva está voltada para as questões de acesso, permanência e participação da pessoa com deficiência no ambiente escolar. Tal premissa traz como base os documentos e programas do MEC, mais especificamente a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 que institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica (BRASIL, 2001).

O programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” do MEC/SEESP tem o objetivo de apoiar Estados e municípios a tornarem suas escolas inclusivas e de qualidade, sendo indicado na “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2009a) como uma das ações do governo federal para perspectivar a “(...) política denominada de “inclusão total” na qual o ensino fundamental não pode ser substituído nem a escola pode ser adjetivada de especial” (SANTA CATARINA, 2009a, p.19).

Nesta perspectiva, o documento da “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2009a) traz diversas leis, decretos e resoluções de âmbito federal nos quais o Estado de Santa Catarina se respalda quanto a esta posição, buscando justificar a segregação dos alunos com severos comprometimentos mentais nas instituições de educação especial por meio da chamada inclusão planejada, gradativa e contínua. Aqui, a Política estadual se distancia da política nacional, apesar de utilizar seus documentos como base.

Diante desta discussão sobre o conceito de inclusão, observou-se que no documento “Salas de Recursos Multifuncionais: Espaço para o Atendimento Educacional Especializado” (ALVES, 2006, p. 10) é pontua do que:

O conceito de inclusão reflete, também, uma nova abordagem na elaboração das políticas públicas que reforçam a concepção de transversalidade da educação especial nos programas educacionais, reforça ainda, as relações dessa modalidade de educação com as demais áreas, assegurando assim, a acessibilidade dos alunos e a oportunidade de satisfação de suas necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino (ALVES, 2006, p.10).

Martins (2002) discute as diversas estratégias utilizadas para promover a inclusão e que estas nem sempre estão de acordo com o bem comum:

Não estamos em face de um novo dualismo, que nos proponha as falsas alternativas de excluídos. A sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e integra, que cria formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condição de privilégios e não de direitos (MARTINS, 2002, p.11).

Martins (2002) contribui para que se compreenda o que há de subjacente na citação da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008a), a qual, em sua parte introdutória, destaca a respeito da educação inclusiva:

(...) constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstancias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008a, p.1).

Conforme define Martins,

A exclusão é o sintoma grave de uma transformação social que vem rapidamente fazendo de todos os seres humanos seres descartáveis, reduzidos à condição de coisa, forma

extrema de vivência da alienação e da coisificação da pessoa, que Marx já apontara em seus estudos sobre o capitalismo (MARTINS, 2002, p.20).

Se a inclusão só faz sentido quando há exclusão, se a exclusão é inerente ao capitalismo, como pensar em um processo de inclusão nesta sociedade fundamentada nestes princípios?

No que se refere à concepção de escola, o “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b), baseado na compreensão de Alves (2006), expressa que:

[...] a concepção de escola se fundamenta no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos e não na imposição de rituais pedagógicos preestabelecidos que acabam por legitimar as desigualdades sociais e negar a diversidade. Nessa perspectiva, as escolas devem responder às necessidades educacionais especiais de seus alunos considerando a complexidade e heterogeneidade dos educandos e, conseqüentemente, dos ritmos de aprendizagem. Para tanto, é necessária uma nova estrutura organizacional, com currículos flexíveis, modificações organizacionais, estratégias teóricas metodológicas eficientes, recursos e parcerias com a comunidade (SANTA CATARINA, 2009b, p.11).

Percebeu-se que a concepção de escola apresentada perpassa o reconhecimento das diferenças e potencialidades de cada aluno, quando a escola deverá buscar uma nova reestruturação quanto ao currículo, modificar estratégias pedagógicas e metodologias, bem como adquirir recursos por meio de parcerias a serem firmadas entre escola e comunidade.

Sugere-se que o professor modifique suas estratégias e metodologias, pois é desta forma que a escola poderá chegar a uma “verdadeira” perspectiva que respeita as diferenças e as diversidades existentes.

O discurso sobre a concepção de escola, recomendada nos documentos, e sua necessária reestruturação, indica que as modificações sugeridas são possíveis e que resolvem os problemas de nossa sociedade. Além disso, aparentemente, a escola deveria modificar-se para atender aos alunos da Educação Especial como se, para os demais,

ela não apresentasse problemas ou limitações. Porém, faz-se necessário atentar para o fato de que neste documento não é feita referência à necessidade de transformação social e, como pontuadas por Dubet (2003):

(...) as igualdades sociais comandam diretamente a entrada nas carreiras escolares e os próprios processos escolares produzem essas desigualdades que, por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais. O sistema está fechado. Abrindo-se, a escola não é mais “inocente”, nem é mais “neutra”; está na sua “natureza” reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares. (DUBET, 2003, p. 34)

Na Resolução nº 112/2006 não foi encontrada a definição a respeito da concepção de escola, mas chamou atenção o parágrafo 5º que afirma:

O Sistema Estadual de Educação deve garantir adequações curriculares para contemplar a diversidade, promovendo o acesso e permanência com qualidade dos educandos na rede regular de ensino e estas adequações curriculares devem constar do projeto político pedagógico das unidades escolares (SANTA CATARINA, 2006b, p.2).

Tal documento direciona aos sistemas de ensino de âmbito estadual a responsabilidade de se adequar e respeitar a diversidade existente nas escolas, sendo necessária a garantia de “adequações curriculares”.

Na mesma resolução está discriminada como devem ser feitas tais adequações curriculares, como apontado no parágrafo 1º, “As adequações curriculares envolvem a utilização de recursos especializados, flexibilização das metodologias de ensino, dos planejamentos, da organização didática para atender a diversidade de todos os educandos.” (SANTA CATARINA, 2006b, p.4).

Encontrou-se aqui uma aproximação com o que foi discriminado no “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) a respeito da reestruturação de metodologias, estratégias e a flexibilização do currículo para que a diversidade existente seja atendida.

No parágrafo 2, da Resolução nº 112/2006 (SANTA CATARINA, 2006b), é abordado sobre as adequações curriculares que

poderão ser adotadas pelos sistemas de ensino da rede estadual de Santa Catarina conforme legislação específica e parecer técnico da SED e FCEE.

Parágrafo 2º - As adequações curriculares quanto à temporalidade, avaliação e terminalidade para serem efetivadas pelas unidades escolares do Sistema Estadual de Educação dependem de legislação específica e parecer técnico da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia e da Fundação Catarinense de Educação Especial (SANTA CATARINA, 2006b, p.4).

As adequações curriculares sugeridas na Resolução nº 112/2006 (SANTA CATARINA, 2006b), nos incisos I a IV, são: a temporalidade, terminalidade específica e aceleração para concluir o programa escolar em menor tempo, somente para os alunos com o diagnóstico de altas habilidades. Nos documentos, tais adequações são consideradas formas de garantir o acesso e permanência com qualidade dos alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades na rede regular de ensino.

Na “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2009a) não há indicação de concepção de escola. O que se encontra em tal documento é que, a partir do século XXI, com a implantação da Resolução do CNE/CEB nº 02/2001 (que institui as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”) o Estado de Santa Catarina considera que:

(...) as Diretrizes Nacionais apresentam uma estrutura para a educação especial que em muito se assemelha à adotada pelo Estado de Santa Catarina, tendo como princípio a educação inclusiva no sistema regular de ensino, mediante a promoção de acessibilidade, capacitação de recursos humanos, flexibilização e adaptação curricular e encaminhamento para o trabalho (SANTA CATARINA, 2009a, p.19).

Podemos visualizar que o documento enfatiza algumas adequações que o sistema regular de ensino estadual deve adotar para estar de acordo com os princípios da educação inclusiva e com ações indicadas no documento, mas não há uma definição a respeito da concepção de escola.

Pontua-se no documento “Salas de Recursos Multifuncionais: Espaço para o Atendimento Educacional Especializado” (ALVES, 2006), com relação aos sistemas de ensino, que:

A transformação dos sistemas educacionais para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais significa uma mudança na gestão da educação que possibilita o acesso às classes comuns do Ensino Regular. Significa ainda a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado que propicia a eliminação das barreiras para o acesso ao currículo. Assim, uma nova gestão dos sistemas educacionais prevê a prioridade de ações de ampliação do acesso à Educação Infantil, o desenvolvimento de programas para a formação de professores e a adequação arquitetônica dos prédios escolares para acessibilidade. Preconiza também a organização de recursos técnicos e de serviços que promovam a acessibilidade pedagógica e nas comunicações aos alunos com necessidades educacionais especiais em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (ALVES, 2006, p.11).

Existe uma legitimação do discurso com relação ao que é necessário modificar para que a concepção de escola inclusiva aconteça de fato. Centra-se na gestão da escola e não se analisa as estruturas sociais mais amplas e nem a própria escola como uma instituição dessa sociedade.

Ferraro (2005) aponta que as políticas públicas pensadas para uma parcela da população justificam o discurso político que parece vir para eliminar todos os problemas sociais, mas acaba naturalizando o processo de exclusão social.

Com relação aos alunos considerados público alvo da Educação Especial, para atendimento no Estado, consta no documento estadual de 2009 que são “(...) aqueles diagnosticados com deficiência, condutas típicas e com altas habilidades” (SANTA CATARINA, 2009a, p.22); estes também são considerados pela Resolução n° 112 (SANTA CATARINA, 2006b) como alunos da Educação Especial.

Especificamente sobre o conceito de deficiência a Resolução n° 112, em seu §1º, conceitua pessoa com deficiência como aquela que “(...) apresenta restrição física, mental ou sensorial, de natureza

permanente ou transitória, que limita o desempenho de uma ou mais atividades da vida diária” (SANTA CATARINA, 2006b, p.1).

O documento da “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” (2009a) utiliza como conceito de pessoa com deficiência aquele definido pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas - ONU (2007):

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2007, p. 16)

Ainda, na “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2009a) pontua-se que a deficiência “(...) não pode ser compreendida como a expressão da totalidade do indivíduo, mas sim na interação entre a pessoa com deficiência e o contexto histórico cultural” (SANTA CATARINA, 2009a, p.22).

Neste caso, percebe-se que os diagnósticos de deficiência adotados nos documentos do Estado de Santa Catarina levam em consideração a relação do indivíduo com o contexto em que está inserido.

A “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2009a) define os deficientes de maneira específica: auditivo⁹⁰, visual⁹¹, mental⁹², físico⁹³, múltiplo⁹⁴ e o surdocego⁹⁵.

⁹⁰ Aquele que apresenta perda parcial ou total, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala, através do ouvido (SANTA CATARINA, 2009a, p.22).

⁹¹ Aquele que apresenta redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção óptica. Classifica-se em: **Cegueira**: é a perda total ou o resíduo mínimo de visão que leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita. **Baixa Visão**: é o comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, mesmo após tratamento ou correção. A pessoa com baixa visão possui resíduos visuais em grau que lhe permite ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos ópticos especiais. (SANTA CATARINA, 2009a, p. 23). Salientamos que a definição para cegueira e baixa visão teve como fonte no documento o Censo escolar de 2005.

⁹² Aquele que apresenta “(...) comprometimento cognitivo relacionado ao intelecto teórico (capacidade para utilização das formas lógicas de pensamento conceitual), que pode também se manifestar no intelecto prático (capacidade para resolver problemas de ordem prática de modo racional), que ocorre no período de desenvolvimento, ou seja, até os 18 anos de idade.” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 23)

No caso do deficiente mental é salientado que há diferença entre o conceito adotado pelo MEC, proposto pela Associação Americana de Retardo Mental – AARM, e o conceito do Estado de Santa Catarina, que se baseia na seguinte definição:

(...) incapacidade caracterizada por limitações significativas em ambos, funcionamento intelectual e comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades sociais, conceituais e práticas. Se origina antes dos 18 anos (AAMR, 2010, acesso em 14 de jun. de 2010).

Nos demais documentos (SANTA CATARINA, 2009b e 1998) não há nenhuma definição a respeito de cada deficiência ou pessoa deficiente.

Observa-se que as definições referentes às deficiências apreendidas nos documentos estaduais são as mesmas que aparecem na legislação federal⁹⁶.

No caso do conceito de altas habilidades, o documento “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” (2009a), faz referência a coleção “Saberes e Práticas da Inclusão” (BRASIL, 2003). A definição utilizada neste último documento refere a “Política Nacional de Educação Especial” (BRASIL, 1994), que caracteriza por portador de altas habilidades (superdotação) aquele que:

⁹³ O conceito apresentado no documento foi retirado do Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004 e define deficiente físico como aquele que apresenta alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paresia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou a ausência de membros, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 2004, p.2).

⁹⁴ É aquele que apresenta duas ou mais deficiências primárias associadas, sejam elas na área mental, visual, auditiva, física com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa. Esta definição apresentada no documento estadual teve como fonte o Censo escolar de 2005.

⁹⁵ Consta neste documento que este apresenta [...] perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, necessitando desenvolver diferentes formas de comunicação para que a pessoa surdacega possa interagir com a sociedade. Salientamos que a definição para surdocego fora indicado como fonte no documento o Censo escolar de 2005.

⁹⁶ Os documentos de âmbito federal são: Resolução CNE/CEB nº 04, que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial (BRASIL, 2009d); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a); Decreto 6.571 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008b); Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado (BRASIL, 2006d).

(...) apresenta[m] notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora (BRASIL, 1994, p.13).

Na Resolução n° 112 (SANTA CATARINA, 2006b) foi encontrada a mesma definição, mas não há indicação do documento usado como base.

Nos demais documentos (SANTA CATARINA, 2009b, 1998) não foi encontrada nenhuma definição quanto às pessoas com altas habilidades, apesar de o “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) pontuar a respeito dos serviços necessários para este público alvo.

Com relação às condutas típicas a definição apresentada na “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2009a) se baseou na antiga Resolução n° 01/1996 do CEE⁹⁷, caracterizando esse indivíduos como aqueles que:

(...) apresentam manifestações de comportamentos próprios de síndromes, que ocasionam atrasos na aprendizagem, comprometendo o desenvolvimento e acarretando prejuízos no seu relacionamento social (SANTA CATARINA, 2009a, p.25).

Já na Resolução n° 112 (SANTA CATARINA, 2006b) se registra a definição de conduta típica como:

(...) àquela que apresenta manifestações típicas dos seguintes quadros, de maneira isolada ou combinada:

I. Transtorno hipercinético ou do déficit de atenção por hiperatividade/impulsividade se caracteriza pela combinação de comportamento hiperativo com desatenção marcante;

II. Transtornos invasivos do desenvolvimento se caracterizam por anormalidades qualitativas em interações sociais recíprocas e em padrões de comunicação e, por um repertório de interesses e

⁹⁷ A Resolução n° 112/2006 (SANTA CATARINA, 2006b) revogou a antiga Resolução n° 01/1996 do CEE.

atividades restrito, estereotipado e repetitivo. (SANTA CATARINA, 2006b, p.2).

No documento “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2009a) encontrou-se a mesma definição adotada pelo documento anterior. Diferencia-se na nomenclatura utilizada, pois na Resolução nº 112 (SANTA CATARINA, 2006b) apresenta-se como Transtornos Invasivos do Desenvolvimento – TID e no documento “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2009a) foi modificado para o termo Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, sendo que a definição nos dois documentos não mudou.

Neste rol de alterações estão incluídos os “(...) alunos com diagnóstico de autismo, síndrome do espectro do autismo, síndrome de Rett, síndrome de Asperger e os transtornos globais não especificados do desenvolvimento. (SANTA CATARINA, 2009a, p.26), mas não há definições específicas de cada um deles.

Observa-se que as pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades constituem o mesmo público alvo da educação especial apresentado pelos documentos de âmbito federal⁹⁸ e que o diagnóstico direciona os serviços a serem disponibilizados para que possam ser “incluídos”.

Averiguou-se que quanto ao conceito da Educação Especial, discutido nos documentos de âmbito estadual e federal, há uma aproximação deste com relação à definição de trabalho desta área junto ao ensino regular, sendo a educação especial uma modalidade que perpassa as demais, direcionando para o seu principal serviço que vem sendo implementado, o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

4.2 OS ENCAMINHAMENTOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DOS SAEDES

Mapeamento realizado para verificar o número de SAEDES implantados no Estado de Santa Catarina verificou que, até o ano de 2009, somente o SAEDE/DA, SAEDE/DM, SAEDE/DV e SAEDE/TDAH/I tinham sido implantados no Estado. Os demais

⁹⁸ Parecer CNE/CEB 13 de 3 (BRASIL, 2009a); Resolução CNE/CEB nº 04 (BRASIL, 2009b); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a); Decreto 6.571 (BRASIL, 2008b); Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado (BRASIL, 2006d).

SAEDEs pontuados nos documentos (SANTA CATARINA, 2009a e 2009b) ainda não compõem o cenário catarinense. No ano de 2010, em um novo levantamento realizado constatou-se que foi implantado o SAEDE/misto, além dos demais SAEDEs já em funcionamento.

Com relação à implementação do SAEDE, o “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) discorre a respeito dos critérios necessários para a elaboração e encaminhamento dos processos que irão para análise na FCEE. O Integrador de Educação Especial e Diversidade, da GERED é quem fará o levantamento da demanda para a implantação deste serviço nas escolas da rede estadual de ensino.

Tal processo deverá conter diversos documentos, como ofícios da GERED e da escola, dados cadastrais dos alunos, laudo médico com o diagnóstico de cada aluno, relatórios pedagógicos atualizados do professor de sala de aula, carga horária necessária para o funcionamento do SAEDE, bem como a identificação do professor que irá atuar neste serviço e os recursos materiais gerais e específicos que a escola já tem disponíveis.

Destaca-se que nos casos de alunos com TGD, TDAH/I e deficiência mental será necessário anexar ao processo, o laudo psicológico com diagnóstico destes alunos.

Neste processo são solicitadas as especificações dos casos. Por exemplo, no processo do aluno com paralisia cerebral ou cadeirante, faz-se necessário anexar ao processo a dimensão física da sala de aula; se for aluno surdocego, a turma não poderá ter outro aluno com deficiência e/ou que exija a contratação de outro profissional (SANTA CATARINA, 2009b).

A GERED, ainda, realiza assessoramento aos profissionais que atuam nos SAEDEs. Existem também em alguns CAESPs, que têm instalados SAEDEs, projetos de capacitação dos professores que atuam neste serviço. Uma das indicações feitas, pelo Gestor da GERED, sobre a necessidade dessa capacitação é que como há alta rotatividade destes profissionais, é necessário que as informações e os conhecimentos sobre as metodologias a serem aplicadas cheguem aos professores novos (GESTOR da GERED, 2011a). As GEREDs participam também das formações específicas da área.

No caso de ser SAEDE/misto é indicado na entrevista do Gestor da FCEE que:

(...) então o SAEDE misto DA e DV, essa professora ela não vai atender um surdo e um BV juntos, porque são metodologias, atividades e

necessidades diferentes, então o que ela vai trabalhar com crianças surdas LIBRAS e o português como 2ª língua, com o BV o que ela vai estar trabalhando todas as questões, orientar se ele tem um recurso óptico indicado, se for um BV, qual o recurso óptico, toda a questão do que ele vai estar trabalhando, agora se ela tem um aluno cego, 6 anos, a criança não é só alfabetizada em braille, então tudo isso a gente observa inclusive para definir a carga horária deste professor, porque o mínimo é 4 e ele pode até 11 no SAEDE, são parâmetros gerais que a gente estabeleceu (GESTOR da FCEE, 2010c, p.16).

Pelo que analisou-se, no caso do SAEDE/misto, assim como nos demais SAEDEs, os atendimentos são organizados de acordo com o diagnóstico dos alunos, observando suas especificidades.

De acordo com Gestor da SED, o SAEDE misto é:

(...) implantado quando não existe número de alunos suficientes para abrir um tipo. O número mínimo para abrir um SAEDE estabelecido na política é de 4 alunos, mas numa determinada escola tem um aluno com DV, 1 com DA e 2 com DM, não tem 4 de cada um, então se abre um SAEDE misto e capacita este professor para que ele possa atuar nestas 3 áreas, isso é o SAEDE misto (GESTOR da SED, 2011b, p.13).

Por isso se explica a inclusão de projetos de formação de professores para atuação nos SAEDEs do ensino regular ou CAESPs, conforme indicado anteriormente pelo Gestor da GERED, sendo formações aplicadas para muitos profissionais (como no caso de seminários ou por meio de reuniões de serviço): *“(...) muitas vezes fizemos aqui na GERED, mensalmente em forma de capacitação e reuniões e discussão, onde fazemos os encaminhamentos das políticas e cada ano a gente redimensiona de uma forma ou então na própria FCEE.”* (GESTOR da GERED, 2011c, p. 15)

A carga horária do professor do SAEDE é estabelecida tendo como critérios o número de alunos que deverão ser atendidos por esse serviço: no mínimo 4 alunos e no máximo 11, para uma contratação de professor com 20 horas semanais. Quando o número exceder a 11, deve ser contratado um professor de 40 horas semanais. Esse também é o critério que deve constar no processo para a implementação do SAEDE.

Os casos que fogem à regra devem ser analisados pela FCEE e, para serem deferidos, devem estar em consonância com as “Diretrizes dos Serviços de Educação Especial estabelecidas neste Programa” (SANTA CATARINA, 2009b, p.27).

Segundo o Gestor da GERED, um SAEDE instalado pode ter, no máximo, 60 horas semanais distribuídas entre os seus professores. Quando houver mais de 20 alunos “(...) *seriam 2 profissionais, 1 de 40h e outro de 20 hs*” (GESTOR da GERED, 2011a, p.19). Porém um dos professores deve ser itinerante, precisando se deslocar para atender as outras turmas e equipes nas outras escolas (GESTOR da GERED, 2011a).

No “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) há alguns critérios para a atuação de profissionais no SAEDE, quais sejam:

- 1º - Efetivo, graduado em Pedagogia, com habilitação em educação especial e experiência comprovada na área em que pretende atuar.
- 2º - Efetivo, graduado em Pedagogia e com experiência comprovada em educação especial na área em que pretende atuar.
- 3º - Efetivo, graduado na área da Educação e com experiência comprovada em educação especial na área em que pretende atuar.
- 4º - Admitido em caráter temporário, pós-graduação em educação especial e experiência comprovada na área em que pretende atuar.
- 5º - Admitido em caráter temporário, graduado em Pedagogia, com habilitação em educação especial e experiência comprovada na área em que pretende atuar.
- 6º - Admitido em caráter temporário, graduado em pedagogia e com experiência comprovada em educação especial na área em que pretende atuar.
- 7º - Admitido em caráter temporário, graduado na área da educação e com experiência comprovada em educação especial na área em que pretende atuar.
- 8º - Efetivo ou ACT com formação em nível médio, magistério e experiência comprovada em educação especial na área em que pretende atuar (SANTA CATARINA, 2009b, p.27/28).

Observa-se que a formação dos profissionais que podem atuar no SAEDE é bem flexível, indo desde a formação em nível superior até o ensino médio.

Ainda em relação à carga horária e atuação do professor do SAEDE, no “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b), afirma-se que:

»» Os profissionais com carga horária de 20 horas semanais deverão ter disponibilidade de trabalho em turnos alternados, conforme a necessidade do atendimento, garantindo, assim, o assessoramento à rede.

»» O professor deve ter disponibilidade para participar de eventos de formação continuada promovidos pela FCEE e/ou pela SED, objetivando a melhoria da qualidade do ensino.

»» Caso o Integrador de Educação Especial e Diversidade tenha de contratar um professor sem experiência na área em que pretende atuar, deverá providenciar estágio de 40 horas em SAEDE na região mais próxima. Se na região não houver possibilidade de realização do estágio, o Integrador poderá solicitar a FCEE/GECEA.

»» A atuação do professor do SAEDE não substitui as funções do professor responsável pela sala de aula do ensino regular.

»» Não compete ao professor de SAEDE atender o educando fora da sessão prevista para SAEDE. É de responsabilidade da instituição onde funciona o Serviço a organização das atividades para absorver estes educandos que necessitem permanecer na escola (SANTA CATARINA, 2009b, p.8).

No caso do profissional que atua 20 horas semanais no SAEDE este deverá ter a disponibilidade para alternar os períodos de trabalho para assessoria às escolas. Ou seja, este profissional deve ficar disponível para atender os alunos em seu turno oposto, com o mesmo salário de 20 horas.

Para o Gestor da FCEE essa troca de período é mais viável no caso dos profissionais que trabalham nos SAEDEs nos CAESPs, porque:

(...) se ele está num CAESP, um SAEDE no CAESP é possível, ele pode por exemplo, assumir

a direção do CAESP pode colocá-lo se tem estimulação, o serviço de estimulação essencial que também é por sessão ele coloca esse professor no SAEDE e na estimulação, então ele consegue organizar e atender os alunos no contra turno e assessorar o ensino regular, mas nem sempre isso é possível. (GESTOR da FCEE, 2010c, p.18).

Contudo, no caso do professor que irá atuar 20 horas em SAEDE instalado em escola regular poderá haver esta troca dependendo do caso, pois há pessoas que preferem trabalhar 20 horas, podendo alternar os períodos. No caso de essa troca não ser possível, o Gestor da FCEE indica que:

[...] em alguns lugares acaba sendo difícil porque daí temos a dificuldade de encontrar profissional que se disponha ou até, às vezes, ou aquele profissional que se dispõe acaba depois conseguindo outro serviço ou aumento da sua carga horária e tem a questão salarial, as questões todas de professor também, mas tem em alguns lugares que posterior a isso aquele professor é dispensado uma ou outra pessoa assume ou outro professor por meio do processo seletivo se for um ACT, também vai depender muito do que a gente vai reorganizar a partir da nossa revisão do SAEDE tem o AEE, na verdade o professor que trabalha em AEE ele tem 40 horas pela política do MEC (GESTOR da FCEE, 2010c, p.18).

O Gestor da FCEE indicou que os processos de organização dos serviços serão analisados levando em consideração o processo no qual o aluno se encontra como, por exemplo, no caso de alunos com DV:

(...) quando nós analisamos um processo o que a gente olha, tem quantas crianças neste SAEDE que são cegas, elas estão no início do processo de alfabetização braille, isto já vai dar uma carga horária maior para o professor porque daí o programa estabelece que esta criança vai ter no mínimo 4 atendimentos de 2 horas semanais, se ele já está alfabetizado em braille ele não precisa, ele vai diminuir a carga horária do professor, porque daí ele precisa somente de 2 atendimentos,

ele já domina, então o que o professor vai fazer. O SAEDE é um serviço que envolve atividades (GESTOR da FCEE, 2010c, p.16).

Neste caso, pode ser analisado que cada processo referente à abertura ou contratação de profissionais para atuar no SAEDE levará em conta os critérios estabelecidos nos documentos, mas com um “olhar” para as particularidades de cada caso.

Os critérios para instalação dos SAEDEs, como de qualquer serviço na área da Educação Especial no Estado de Santa Catarina, devem seguir o que está pontuado em documentos de âmbito estadual (como a “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina”, Resolução estadual nº 112 de 2006) e de âmbito federal (como a LDB nº 9.394/1996 e a Diretriz nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação) (GESTOR da GERED, 2011a).

O Gestor da SED indica que os critérios também devem seguir questões que tenham foco “(...) *administrativo, a disponibilidade de espaço físico (...) cria-se um SAEDE a partir de uma demanda, tem que ter um espaço físico adequado, um professor com formação na área, então são critérios que já estão estabelecidos (...)*” (GESTOR da SED, 2011b, p.8), sendo que as escolas são de responsabilidade da SED e os CAESPs da FCEE.

É salientado, ainda, sobre a oferta do AEE para os alunos com deficiência para que possam avançar em seu processo de escolarização, sendo que “(...) *Um desses elementos de oferta são esses serviços do SAEDE ou AEE que a terminologia do MEC modifica um pouco, mas a proposta é a mesma, que o serviço aconteça no contra turno e que seja complementar.*” (GESTOR da SED, 2011b, p.8).

Observa-se semelhança entre o SAEDE e as salas multifuncionais implementadas pelo MEC nas redes municipais de ensino. Porém, as finalidades e as ações desenvolvidas nestes dois serviços são similares?

Um ponto importante encontrado no “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) diz respeito à caracterização do SAEDE e vem ao encontro do que está sendo discutido acima:

- »» ser uma modalidade de atendimento empreendida pela escola no sentido de oferecer o suporte necessário aos educandos com deficiência para o acesso ao conhecimento;
- »» possibilitar novas oportunidades ao educando de lançar mão de outros sentidos e experiências, para elaborar o saber escolar, sendo que o professor não deverá repetir os mesmos

procedimentos ou atividades que são realizados em sala de aula do ensino regular;

»» ser um conjunto de procedimentos e instrumentos específicos, mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos do aluno com deficiência (SANTA CATARINA, 2009b, p.12).

Nos documentos de âmbito nacional, mais especificamente no artigo 5º, da Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2009b), define-se o AEE e onde este é realizado:

(...) prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009b, p.5/6).

Com relação, ainda, à caracterização do SAEDE a “Política de Educação Especial no Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2009a) apresenta a mesma indicação referente à organização do SAEDE no Sistema Estadual de Ensino, indicado em anteriormente no “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b).

Observa-se que este serviço segue a definição feita a respeito da Educação Especial nos documentos de âmbito estadual, como sendo de caráter complementar e suplementar voltado ao atendimento dos alunos elegíveis para a frequência no SAEDE. Ressalte-se que neste documento (SANTA CATARINA, 2009b) há uma nítida distinção desse serviço com o de “ensino particular ou reforço escolar”.

Percebe-se uma semelhança na caracterização da função do SAEDE com aquelas indicadas para o AEE proposto em documentos de âmbito federal, como visualizado na Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2009b), em seu artigo 2º, que destaca:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade

e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009b, p. 5).

A Resolução n° 112 (SANTA CATARINA, 2006b), em seus parágrafos 1° e 2°, do Artigo 11, estabelece que os serviços da Educação Especial não substituem o ensino obrigatório da rede regular de ensino e que os SAEDEs serão assessorados e supervisionados pela SED e pela FCEE.

Conforme indicação de todos os Gestores entrevistados, as escolas da rede regular de ensino do Estado de Santa Catarina vêm recebendo recursos destinados às Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), distribuídas pelo MEC. Com o recebimento dos equipamentos para montar as SRM nas escolas da rede regular de ensino estadual, poderá haver uma mudança de nomenclatura, passando de SAEDE para *sala de recursos multifuncional*, além da redefinição da mesma e atualização dos documentos da “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” e do “Programa Pedagógico”.

Um das questões que poderá modificar com essa alteração é o papel do professor, como apontado pelo Gestor da FCEE:

(...) uma das atribuições do professor do AEE pelo MEC é de realizar triagens de alunos para encaminhar para a avaliação, esta é uma das questões que nós consideramos que o professor do SAEDE não deve fazer porque ele tem que privilegiar a carga horária dele para o atendimento dos alunos, nos quais ele é responsável no SAEDE e o assessoramento para os profissionais da rede regular, se ele ficar fazendo triagem isto vai demandar um tempo tão grande que ele não conseguir fazer o atendimento e o assessoramento, que são questões essenciais, de estudo (GESTOR da FCEE, 2010c, p.11).

A triagem é de responsabilidade do Integrador de Educação Especial e Diversidade da GERED, devendo organizar de que forma isso será feito, se há ou não uma equipe que o faz, ou seja, existe uma organização em cada GERED.

Quando a escola apontar casos para triagem, esta deverá enviar relatório pedagógico do aluno para a GERED, justificando os motivos e solicitando uma avaliação diagnóstica junto à equipe ou ao Integrador de Educação Especial e Diversidade, que irá organizar a triagem de acordo com a realidade de cada GERED.

A triagem é realizada pela equipe da GERED, que atualmente é composta por 4 profissionais da educação. As escolas solicitam a triagem quando há suspeita de deficiência de aluno.

Nos casos de suspeita de TDAH/I também são realizadas triagens, e:

(...) quando existe realmente comprovado que possui realmente uma suspeita de deficiência ou transtorno é encaminhado para a FCEE onde a FCEE faz uma avaliação com uma equipe multidisciplinar com vários especialistas para identificar e diagnosticar realmente a deficiência desta criança (GESTOR da GERED, 2011a, p.7).

Quando se realiza a triagem e a equipe verifica que não existe a deficiência, a GERED solicita que a escola faça o encaminhamento deste aluno para o Núcleo Desenvolver do Hospital Universitário (da UFSC), pois pode ser que este aluno apresente uma dificuldade de aprendizagem e neste local também há uma equipe multidisciplinar que pode realizar uma avaliação deste aluno, fornecer um parecer diagnóstico e encaminhá-lo para possíveis atendimentos clínicos ou pedagógicos.

As triagens na 18ª GERED têm organizado um dia específico da semana para serem realizadas. São marcadas às quartas-feiras e realizam os encaminhamentos para a FCEE (quando for suspeita de deficiência) e para o Núcleo Desenvolver do Hospital Universitário (quando for suspeita de dificuldade de aprendizagem) (GESTOR da GERED, 2011a).

As triagens são marcadas com antecedência, sendo que seu processo de realização é relatado em entrevista com Gestor da GERED.

Como que funciona, a escola percebe a suspeita na sala, o professor encaminha para a direção, a direção encaminha para nós e nós agendamos aqui, toda a quarta-feira com horário específico. Então os pais trazem, é de responsabilidade dos pais trazerem os filhos até aqui para a triagem com a documentação específica e também, muitas vezes os pais não conseguem então a própria diretora ela se prontifica, ela vem e traz o aluno e acompanha, mas sempre tem que ter um responsável, principalmente a mãe (GESTOR da GERED, 2011a, p.7).

Nesta triagem, há questões sobre a gestação, o parto e o que foi percebido pela mãe durante este processo com relação à criança, o que é anotado e analisado quando a equipe da triagem se reúne para discutir os casos.

Com a criança presente na triagem são realizadas diversas atividades e situações problema para verificar seu processo de construção do conhecimento e de resolução de problemas, podendo ser atividades que envolvam jogos, contos e histórias (GESTOR da GERED, 2011a).

Atividades de matemática também são realizadas na triagem para averiguar o raciocínio lógico da criança que está sendo avaliada, procurando perceber dentro do desenvolvimento das atividades e das respostas dadas se existe ou não a suspeita de deficiência (GESTOR da GERED, 2011a).

No caso de confirmar a suspeita de deficiência, por parte da equipe de triagem da GERED, é realizado o encaminhamento para a FCEE em formulário próprio, que já vem preenchido pela professora do aluno da escola que o encaminhou. A GERED encaminha o formulário preenchido pela professora, e de um segundo que é de responsabilidade deste órgão. Quando for descartada a suspeita de deficiência pela equipe da GERED é feito um relatório e encaminhado para a escola (GESTOR da GERED, 2011a).

Para o ano de 2011, está sendo proposto pela SED um levantamento e reorganização dos serviços do SAEDE em função da chegada dos recursos e equipamentos das SRM, pois será necessário:

(...) arrumar e adequar de acordo com as duas redes, estadual e municipal, e depois propor uma ação de assessoramento que seria um assessoramento que a história nos mostrou que ele feito in loco⁹⁹ lá na regional direto com os professores ele é bastante produtivo (GESTOR da SED, 2011b, p.5).

Ou seja, a equipe da GERED pode realizar os assessoramentos com os professores do SAEDE na escola ou como formação destes profissionais.

Sempre é importante salientar que esses assessoramentos, tanto esses centralizados com o

⁹⁹ Assessoramento *in loco*: no caso da educação especial da rede estadual de ensino o assessoramento seria realizado pela equipe da GERED junto aos SAEDES.

integrador quanto esses descentralizados é importante a presença dos técnicos das duas instituições juntos (GERED e FCEE) e se observa nesse assessoramento muitas correções a serem feitas, se observam muitas ações de sucesso que estão sendo desenvolvidas lá na escola e nos trazem também elementos para avaliação da própria política, o que precisa ser corrigido, o que ainda não foi bem entendido, o que precisa melhorar e adequar. Esses assessoramentos são elementos muito importantes de manutenção de uma política de avaliação (GESTOR da SED, 2011b, p.5).

Há mais duas maneiras de realizar este assessoramento: 1º) a SED assessora os Integradores de Educação Especial e Diversidade das GEREDs e, em suas regionais, esses Integradores repassam aos professores do SAEDE as informações; e 2º) os técnicos que atuam na área da educação especial na SED e na FCEE fazem a assessoria nas GEREDs e nos SAEDEs, de acordo com a demanda e necessidade apontada pelas GEREDs (GESTOR da SED, 2011b).

Conforme indicação nas entrevistas com Gestores, a GERED realiza assessoramentos por meio de visitas, formações e reuniões com os professores dos SAEDEs instalados em escolas estaduais e CAESPs (GESTOR da GERED, 2011a).

O Gestor da FCEE indicou que cabe à FCEE o assessoramento técnico às GEREDs, dentro da possibilidade de deslocamento dos técnicos.

A inserção de documentos orientadores e normativos de âmbito nacional utilizados como referência no “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) acaba por caracterizar o SAEDE de maneira semelhante ao encontrado nas proposições nacionais. Exemplo disso é a utilização do documento nacional “Sala de Recursos Multifuncionais – Espaço para Atendimento Educacional Especializado” da SEESP/MEC, de autoria de Alves (2006).

Indica-se no documento que o serviço do AEE é realizado nas salas de recursos multifuncionais que se caracterizam:

(...) por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais

dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento (ALVES, 2006, p.15).

Tal serviço é pontuado no “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b), que referendado em documento do MEC¹⁰⁰ (2007) como aquele que “(...) apresenta-se como uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades” (SANTA CATARINA, 2009b, p.12).

No “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) há referência de que o SAEDE, da mesma forma que o AEE, deve ser organizado no turno contrário do ensino regular (ensino fundamental e médio) e, de preferência, na escola regular, conforme documento de Alves (2006), utilizado para referendar esta afirmativa.

Salienta-se que as atividades realizadas neste serviço devem ser diferenciadas daquelas realizadas na escola comum:

(...) não podendo ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos de sala de aula, devendo, ainda, abarcar um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos. Esse serviço se realizará em espaço dotado com equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais dos alunos (SANTA CATARINA, 2009b, p.13).

O profissional que irá atuar no SAEDE deve considerar:

(...) as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para a sua aprendizagem e suas atividades de complementação e suplementação curricular. Deve, também, ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional (SANTA CATARINA, 2009b, p.13).

¹⁰⁰ Há uma citação indireta no “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) de um documento do MEC, do ano de 2007, mas na bibliografia utilizada não há referência do mesmo.

De acordo com afirmação acima, o profissional deverá observar cada especificidade do aluno com deficiência, além do acesso deste aluno ao currículo da escola regular.

No “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) observa-se que é pontuado a respeito da frequência no SAEDE, que indica que na educação infantil o aluno frequentará em horário oposto e “(...) dependendo das condições da criança e da família¹⁰¹, no mesmo período de frequência na instituição de educação infantil” (SANTA CATARINA, 2009b, p.25).

Já no ensino fundamental e médio o horário de frequência no SAEDE será sempre oposto ao da escola. Nos dois casos, se for horário integral na escola, o aluno poderá frequentar o Serviço no mesmo período.

O atendimento do SAEDE poderá ser realizado de duas formas:

»» em sala – quando o Serviço for implantado em uma unidade escolar da rede regular ou congênere, com atendimento organizado em sessões, conforme orientações das Diretrizes, ou;
 »» itinerante – quando não houver possibilidade de acesso do aluno ao pólo ou não houver número mínimo de alunos para compor turma, deverá ocorrer o deslocamento sistemático do professor – atendimento itinerante – para as escolas nas quais os alunos estão matriculados, garantindo-lhes atendimento semanal. (SANTA CATARINA, 2009b, p.25).

Ou seja, o SAEDE pode ser realizado na sala, implantada em uma escola (regular ou especial) e, caso não seja possível implantar tal serviço, um professor realizará o serviço de itinerância¹⁰².

Em entrevista com o Gestor da FCEE, foi esclarecido que o SAEDE itinerante poderá ocorrer quando os alunos que necessitam do atendimento de SAEDE não consigam frequentá-lo em função das distâncias, falta de transporte ou de ter que se deslocar no mínimo duas vezes na semana para receber o atendimento.

¹⁰¹ No “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) não há explicação sobre quais condições são estas.

¹⁰² Os recursos destinados ao deslocamento do professor itinerante até as Unidades Educativas são de responsabilidade da Secretaria de Desenvolvimento Regional - SDR/GERED (SANTA CATARINA, 2009b).

Deste serviço de itinerância a FCEE vem percebendo a dificuldade de deslocamento do professor também para a realização deste tipo de atendimento, pois:

[deve-se] (...) pensar no Estado de Santa Catarina com seus diferentes contextos, suas realidades, falta de transporte, enfim, o SAEDE itinerante, aqui na grande Florianópolis, nós temos vários (...)] (GESTOR da FCEE, 2010c, p.17).

Nesse sentido, muitas vezes, o professor que atua neste serviço tem que disponibilizar do próprio carro para conseguir chegar a tempo de realizar todos os atendimentos do SAEDE itinerante.

Indicou-se, em entrevista realizada com o Gestor da FCEE, que os processos de implementação de novos SAEDEs não serão mais realizados no ano de 2010, em função dos fatores acima relatados, sendo que será feito um levantamento dos locais onde os alunos elegíveis para o serviço estão freqüentando o ensino regular (Município, Estado, Federal ou Particular) para que a FCEE possa verificar onde estes alunos serão alocados para frequentar o AEE nas SRM no contra turno.

No caso das escolas pólos, onde há SAEDEs instalados e o serviço itinerante, foi indicado na entrevista com o Gestor da FCEE que:

(...) provavelmente a gente vai começar a desmembrar os SAEDEs que são maiores e que a professora faz o atendimento de itinerância e provavelmente abrir os serviços em outras escolas tendo a demanda para evitar o SAEDE de forma itinerante (...)] (GESTOR da FCEE, 2010c, p.17).

O SAEDE itinerante é um serviço disponibilizado somente no ensino regular com o intuito de garantir o atendimento aos alunos, sendo que nos CAESPs não há esta forma.

A GERED tem o papel de fornecer o assessoramento e acompanhamento dos SAEDEs, além de indicar para a FCEE e SED a necessidade e possibilidade de abertura do SAEDE na modalidade sala e itinerante (GESTOR da GERED, 2011c).

Independente do SAEDE ser realizado em sala ou ser itinerante, o Gestor da SED indica que:

(...) o aluno com deficiência tem direito a ter o seu atendimento, a própria história penso que vai levar a isso, embora a gente observe também que o número de alunos com determinada deficiência

ele diminua com os anos (GESTOR da SED, 2011b, p.13).

Quanto ao espaço disponibilizado para o SAEDE itinerante na escola onde os alunos frequentam, foi comentado - em entrevista com o Gestor da FCEE - que este, muitas vezes, não é adequado para a realização do atendimento. Como indicação para minimizar o problema da inadequação dos espaços, a gestora indicou a necessidade de fazer um levantamento dos locais onde há disponível o AEE nas SRM para o encaminhamento dos alunos que estudam em outras redes (municipal, federal ou particular), para o atendimento em escolas que tenham instaladas as SRM:

(...) em março de 2011 vai dar uma nova estrutura e encaminhando também alunos que são da rede pública municipal, se ela já tem um AEE daí vai ser deslocado para ser atendido numa escola municipal.” (GESTOR da FCEE, 2010c, p.17).

Quando não há disponível o AEE no município o aluno irá permanecer no SAEDE do Estado recebendo atendimento. O que não pode, segundo o Gestor da FCEE, é o aluno receber atendimento em duplicidade em serviços voltados ao atendimento educacional especializado de esferas diferentes.

O profissional contratado para atuar no SAEDE itinerante segue os mesmos critérios estabelecidos para o SAEDE em sala, sendo que o que diferencia um do outro é a forma como acontece: atendimento na sala de SAEDE instalado em escola regular e atendimento em SAEDE itinerante realizado em escolas diversas (GESTOR da FCEE, 2010c).

É indicado que os SAEDEs devem ser implantados nos sistemas de ensino da rede estadual e:

(...) atendendo às peculiaridades educacionais das pessoas com deficiência, com condutas típicas e com altas habilidades, com o objetivo de complementar, apoiar e suplementar o processo de ensino e aprendizagem, não configurando ensino particular ou reforço escolar (SANTA CATARINA, 2009b, p.24).

Quando o SAEDE for implantado na escola regular ou em centro de atendimento educacional especializado terá caráter executivo e poderá subsidiar pesquisa e investigação de novas alternativas

metodológicas, propostas por meio de projetos (SANTA CATARINA, 2009b).

No caso dos SAEDEs implantados na rede:

A implantação de SAEDEs nas escolas oficiais do Sistema Estadual de Ensino e nos CAESPs conveniados com a Fundação Catarinense de Educação Especial, dependerá de autorização desta Fundação e da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia (SANTA CATARINA, 2006b, p.7).

Quando este serviço estiver instalado, especificamente, no campus da FCEE, o SAEDE será um espaço de “(...) investigação e produção de alternativas metodológicas, com o objetivo de subsidiar a implantação e implementação deste serviço nas GEREDs” (SANTA CATARINA, 2009b, p.25).

Se os SAEDEs forem implantados na rede regular de ensino e em CAESPs, não haverá diferenciação no serviço, mas sim dos locais onde são oferecidos.

(...) nós temos CAESPs na área do DA, DV e DM e tem as AMAs¹⁰³, são 5 AMAs no Estado na área do TGD. Somente no CAESP da área da DM em que abre SAEDE, não tem SAEDE na área da surdez nem da DV, nós abrimos, quando implantamos a política considerando que a FCEE cede profissionais, criou os convênios com as APAES e que tinha investimentos já na formação de professores (GESTOR da FCEE, 2010c, p.19).

No caso dos SAEDEs encontrados nos CAESPs, houve a informação, por parte do Gestor da FCEE, de que haverá uma diminuição, porque há muitos alunos das redes municipais de ensino que estão implantando cada vez mais as SRM onde esses alunos poderão ser atendidos.

Já está havendo uma orientação por parte da FCEE de que os CAESPs só poderão atender alunos quando for comprovado que nesta não há nenhuma SRM implantada tanto na rede municipal quanto na rede estadual (GESTOR da FCEE, 2010c).

¹⁰³ AMA - Associação de Amigos do Autista. Disponível em: <<http://www.ama.org.br>>. Acesso em: 15 de out. de 2010.

A tendência é a abertura gradativa de SAEDEs na rede regular de ensino estadual, com o recebimento de SRM para a ampliação do serviço. E se o município tiver o serviço disponível, deverá atender aos alunos elegíveis, sendo que a criança poderá:

(...) ir no contra turno de frequência do ensino regular, além de ter o AEE na escola onde ela estuda ir para o CAESP fazer os atendimentos reabilitatórios que são os SAESP (GESTOR da FCEE, 2010c, p.19).

Os SAEDEs também podem ser implementados em CAESPs, conforme previsto na Resolução nº 112 (SANTA CATARINA, 2006b), em seu artigo 13:

A implantação de SAEDEs nas escolas oficiais do Sistema Estadual de Ensino e nos CAESPs conveniados com a Fundação Catarinense de Educação Especial, dependerá de autorização desta Fundação e da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia (SANTA CATARINA, 2006b, p.7).

A organização dos SAEDEs implantados nos CAESPs seguirá diretrizes estabelecidas para cada serviço, conforme pontuado no artigo 11, da Resolução nº 112 (SANTA CATARINA, 2006b).

Ainda na Resolução nº 112, em seu artigo 7º, são descritos os programas implementados nos CAESPs frequentados por alunos elegíveis para os serviços da Educação Especial.

A Educação Especial, no âmbito dos Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial – CAESP deve ser compreendida como programas educacionais e/ou reabilitatórios voltados ao atendimento das necessidades dos educandos de que trata essa Resolução, mediante: Programa Pedagógico; Programa Reabilitatório; Programa Profissionalizante, e; Programa de Assistência Social (SANTA CATARINA, 2006b, p.5).

Em nível federal percebe-se que também há uma possibilidade de organizar o AEE fora do ensino regular, como o que consta no artigo 5º, da Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2009b):

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009b, p.5/6).

Os programas do Estado indicados anteriormente são descritos no parágrafo 2º e nos seus incisos e alíneas da Resolução nº 112 (SANTA CATARINA, 2006b), conforme segue:

I. Programa Pedagógico – desenvolvido mediante projetos educacionais, de caráter pedagógico, voltados ao atendimento dos educandos com idade entre 04 a 16 anos, com severos comprometimentos mentais, matriculados exclusivamente em CAESPs.

II. Programa Reabilitatório – voltado aos educandos matriculados no ensino regular ou em CAESPs, em caráter de habilitação ou reabilitação:

a) Estimulação Essencial – para crianças menores de 3 anos e 11 meses de idade com atraso no desenvolvimento neuro-psico-motor ou com prognóstico de atraso.

b) Reabilitação – para educandos maiores de 4 anos de idade que tenham necessidade de reabilitação específica ou combinada nas seguintes áreas: auditiva, física, motora e visual.

III. Programa Profissionalizante – voltado para os educandos de que trata essa Resolução, a partir dos 16 anos de idade, desenvolvido por meio de cursos e oficinas. Os sistemas de formação profissional ou instituições congêneres devem se organizar, conforme a legislação vigente na área.

IV. Programa de Assistência Social – voltado ao atendimento dos educandos, de que trata essa Resolução, maiores de 16 anos de idade, com severos comprometimentos mentais, poderão ser atendidos em:

- a) casas-lar – órfãos e os em situação de vulnerabilidade social e com vínculos familiares fragilizados.
- b) centros de convivência para educandos sem perspectiva de inserção no mercado de trabalho (SANTA CATARINA, 2006b, p. 5).

Pelo que é sugerido na citação acima, somente nos CAESPs são disponibilizados tais programas. Contudo, qual é a diferença de tais programas e o SAEDE implementado em escolas da rede regular de ensino?

No artigo 8º da mesma Resolução, fica estabelecido que:

Os educandos diagnosticados com severos comprometimentos mentais poderão ser atendidos, exclusivamente, em Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial na área da deficiência mental ou de transtornos invasivos do desenvolvimento e, a eles serão disponibilizados os Programas previstos no artigo 7º desta Resolução (SANTA CATARINA, 2006b, p.6).

Quanto à questão financeira, é tratado na Resolução nº 112, em seu artigo 9º, que:

Os Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial de iniciativa privada, apoiados pela comunidade, conveniados com a Fundação Catarinense de Educação Especial, podem receber do Poder Público auxílio financeiro, ajudas técnicas e recursos humanos, desde que credenciados para esta finalidade pelo poder público (SANTA CATARINA, 2006b, p.6).

No caso do funcionamento dos CAESPs que irão atuar em âmbito pedagógico é necessário que o Conselho Estadual de Educação (CEE) emita uma autorização de acordo com parecer técnico da FCEE. Esta última será a responsável pela supervisão e assessoramento junto a estas instituições.

Observa-se que os serviços da Educação Especial serão oferecidos de acordo com os convênios estabelecidos entre a FCEE e os CAESPs, sendo que o poder público deverá auxiliar na forma de recursos financeiros e cedência de profissionais para atuar nestes centros que tem o caráter privado não-estatal.

Destaque-se que nos parágrafos 2º e 3º da Resolução nº 112 (SANTA CATARINA, 2006b) consta:

Parágrafo 2º. Identificada qualquer irregularidade no funcionamento dos CAESPs, a Fundação Catarinense de Educação Especial comunicará ao Conselho Estadual de Educação e ao Ministério Público Estadual, para a adoção das medidas pertinentes.

Parágrafo 3º. Os CAESPs poderão produzir e adaptar ajudas técnicas bem como, deverão prestar assessoria quanto à acessibilidade para a rede regular de ensino (SANTA CATARINA, 2006b, p.6).

Já no artigo 11 observa-se que:

No planejamento e na implementação de suas ações o Estado, através da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia e da Fundação Catarinense de Educação Especial, disponibilizará, de forma indireta mediante os Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial, ou diretamente na rede regular de ensino, serviços de educação especial para apoiar, complementar ou suplementar a aprendizagem dos educandos de que trata esta Resolução (SANTA CATARINA, 2006b, p.6).

Nos incisos I e II, deste mesmo artigo, são definidos os serviços de Educação Especial, que se caracterizam pelo SAEDE e o SAESP, conforme já indicado anteriormente.

No caso da organização destes serviços de Educação Especial indica-se que serão estabelecidas por meio de diretrizes (SANTA CATARINA, 2006b), mas não foram encontradas tais indicações nos documentos em foco.

Sobre os profissionais da educação para atuar nos serviços da área da Educação Especial, apenas no artigo 16 e parágrafo único, da Resolução nº 112 (SANTA CATARINA, 2006b) se discorre a respeito desta questão.

Os profissionais que atuam na educação especial deverão estar qualificados para o exercício da função e permanentemente atualizados.

Parágrafo Único. A Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia e Fundação Catarinense de Educação Especial promoverão, na forma da legislação vigente, inclusive com outras instituições, a capacitação dos recursos humanos para a educação especial (SANTA CATARINA, 2006b, p.7).

No documento “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2009a) indica-se que as interfaces da Educação Especial com relação ao processo de inclusão e de consolidação da política está centrada em ações voltadas à garantia de dignidade humana. Para a consolidação disto, o documento ressalta que a SED e a FCEE trabalham em parceria, compartilhando responsabilidades com relação aos serviços oferecidos na área da Educação Especial (SANTA CATARINA, 2009a, p.39).

A seguir, foram evidenciados aos tipos de SAEDEs já implementados no Estado de Santa Catarina, focando-se os objetivos, estrutura e funcionamento, as atribuições dos professores que nele atuam e as adaptações curriculares e recursos necessários.

4.3 OS SAEDES IMPLEMENTADOS NO ESTADO E SUAS SINGULARIDADES

4.3.1 SAEDE/deficiência auditiva

Primeiramente, o SAEDE na área da deficiência auditiva – SAEDE/DA, respalda-se na legislação federal que regulamenta o uso da LIBRAS para a garantia da:

(...) inclusão de pessoas surdas ou com deficiência auditiva, conferindo à LIBRAS o *status* de língua oficial de ensino e aprendizagem da pessoa surda, resguardado o direito de opção, formalizando a preferência ou não pela educação bilíngue (SANTA CATARINA, 2009b, p.29).

O objetivo apresentado para o SAEDE/DA é o de promover o:

(...) ensino e a aprendizagem da LIBRAS e do português escrito, numa abordagem pedagógica que respeite a experiência visual e linguística da pessoa surda ou deficiente auditiva. (SANTA CATARINA, 2009b, p.30).

Quanto à elegibilidade de alunos para este SAEDE está definido que serão os alunos com diagnóstico de surdez e deficiência auditiva (SANTA CATARINA, 2009b). Já os “Alunos com deficiência auditiva e com deficiência mental associada, que frequentam o ensino fundamental, serão atendidos no Serviço a ser definido pelas equipes da FCEE¹⁰⁴”. (SANTA CATARINA, 2009b, p.30)

Quanto ao encaminhamento do aluno com deficiência auditiva ou surdez para o SAEDE/DA, este será definido pela equipe do CAS, que faz parte da FCEE, que o encaminhará para frequentar o SAEDE/DA ou instituição conveniada à FCEE, após realização de avaliação diagnóstica e funcional (SANTA CATARINA, 2009b).

Em relação à estrutura do SAEDE/DA deverá estar organizado da seguinte forma:

(...) em grupos de atendimento observando-se o uso da mesma modalidade de comunicação e o mesmo nível de desenvolvimento global do aluno, a fim de se preservar a qualidade de aprendizagem (SANTA CATARINA, 2009b, p.30).

Porém, o atendimento individualizado também poderá ser realizado, se não for possível organizar o atendimento em grupo.

No caso do atendimento no SAEDE/DA se percebe que será o professor deste serviço quem irá avaliar o nível linguístico de cada aluno, bem como a constituição dos grupos de atendimentos, seguindo critérios em que ele mesmo irá construir baseado no que os documentos de âmbito estadual rezam a respeito.

No caso da educação infantil o objetivo do serviço é:

(...) as trocas sociais, a formação de conceitos e a aprendizagem da LIBRAS, a partir de experiências visuais e lúdicas¹⁰⁵, tendo a LIBRAS

¹⁰⁴ Nenhum documento de âmbito estadual deixa claro qual equipe definirá o serviço no qual o aluno com deficiência auditiva associado com outro comprometimento irá frequentar.

¹⁰⁵ No “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) a definição de lúdico aparece como nota de rodapé. “Adota-se a definição do brincar na perspectiva da Proposta Curricular

como modalidade de comunicação. Nesta faixa etária, o atendimento será realizado em sessões de no máximo uma hora, duas a quatro vezes por semana, preferencialmente com a participação da família (SANTA CATARINA, 2009b, p.30).

A criança surda ou com deficiência auditiva que “(...) apresentar atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, deverá ser encaminhada para o atendimento de estimulação essencial oferecido no SAESP” (SANTA CATARINA, 2009a, p.30).

No caso do ensino fundamental, médio, EJA e educação profissional o atendimento será em horário oposto, sendo realizado em grupos de, no máximo, 4 alunos com sessões de 4 horas, 2 vezes por semana, de acordo com as etapas que cada um frequenta na educação básica (SANTA CATARINA, 2009b). Quanto à organização nestas etapas de modalidades da educação básica consta que:

Nas séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série) e na Educação de Jovens e Adultos – alfabetização e nivelamento, o atendimento será realizado em turmas bilíngues. Nas séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª série), no ensino médio, na educação de jovens e adultos – supletivo, módulos e telessalas e na educação profissional, o atendimento será em turmas mistas com professor intérprete. Os alunos matriculados em turmas mistas e que necessitarem de aquisição de língua de sinais e português como segunda língua terão atendimento no SAEDE/DA. Este Serviço deve ser ofertado, preferencialmente, na rede regular de ensino ou pelas congêneres conveniadas com a FCEE. (SANTA CATARINA, 2009a, p.30)

Destaca-se, ainda:

Na região onde não está implantada turma bilíngue ou disponibilizado professor intérprete, o atendimento será realizado pelo SAEDE/DA para a aquisição da língua de sinais – LIBRAS como primeira língua, e língua portuguesa como segunda. [...] O SAEDE e/ou SAESP serão oferecidos em horário oposto à frequência do

aluno no ensino regular. (SANTA CATARINA, 2009a, p. 30)

Foi verificado, então, que se não estiver disponibilizado a turma bilíngue ou o intérprete em sala de aula, o aluno surdo ou com deficiência auditiva será atendido em SAEDE/DA, diferenciando-se do que é salientado no “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b). Este último destaca a forma como será composto o grupo e quantas vezes por semana será realizado o atendimento em SAEDE/DA, dando a entender que todos os alunos com o diagnóstico de surdez ou deficiência auditiva poderão frequentar este serviço.

Algumas observações pertinentes ao SAEDE/DA são indicadas no “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b), observando que:

»» O aluno que apresentar outros comprometimentos associados à deficiência auditiva deverá ser encaminhado ao CAESP da área, a fim de ser avaliado para definição dos serviços complementares dos quais participará. O mesmo procedimento se aplica ao aluno que, por opção da família, for participar de reabilitação auditiva.

»» A aprendizagem da modalidade escrita da língua portuguesa no SAEDE/DA está vinculada à aprendizagem da LIBRAS. Se os pais e os próprios alunos não concordarem com esta metodologia, deverão formalizar sua opção pelo não atendimento em SAEDE/DA junto à escola.

»» Os alunos com surdez que desejarem adquirir ou aprimorar a aquisição da modalidade oral da língua portuguesa deverão ser encaminhados ao CAESP da área, para serem atendidos por profissionais da fonoaudiologia, que realizarão um atendimento terapêutico que possibilite essa aquisição, em turno distinto da escolarização (SANTA CATARINA, 2009b, p.31).

No caso da família do aluno surdo ou se o próprio aluno quiser ser atendido na área de reabilitação auditiva, este atendimento será feito pelos profissionais da fonoaudiologia e terá um caráter clínico-terapêutico.

Tanto o “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) quanto a “Política de Educação Especial no Estado de Santa Catarina”

(SANTA CATARINA, 2009a) diferenciam o atendimento de reabilitação auditiva daquele que é oferecido no SAEDE/DA, justificando que este último tem um caráter mais pedagógico do que clínico-terapêutico.

Quanto às atribuições do professor que atua no SAEDE/DA, consta no “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) que, compete a este profissional:

- »» promover a aprendizagem da LIBRAS e do português escrito;
- »» adaptar e/ou criar, quando necessário, materiais e recursos pedagógicos;
- »» solicitar à administração da escola e/ou ao Integrador de Educação Especial e Diversidade materiais específicos da área, produzidos pelo CAS/CAP, ou outra instituição, a fim de garantir a acessibilidade e o alcance dos objetivos traçados;
- »» aprofundar estudos relativos à estrutura e processos de aquisição da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para subsidiar cientificamente as atividades de sua competência, realizando seu trabalho a partir de uma postura de professor pesquisador;
- »» orientar a escola quanto à aplicação do teste de acuidade auditiva (SANTA CATARINA, 2009b, p.31).

Com essa afirmação entende-se que o professor do SAEDE/DA é quem deverá promover o aprendizado da LIBRAS e do português escrito ao seu aluno surdo ou DA.

Com relação às adaptações curriculares específicas, no “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) é destacado sobre a importância de observar o melhor lugar para o aluno surdo ou deficiente auditivo ocupar na sala de aula, para que ele possa ser incluído nas atividades propostas na escola e sala de aula.

Além disso, “as instituições devem, quando necessário, disponibilizar avaliações em LIBRAS (...)” (SANTA CATARINA, 2009b, p.32), somada às avaliações escritas de acordo com os conteúdos trabalhados usando o auxílio de um intérprete, considerando mais a coerência do que a coesão na estruturação do discurso escrito do aluno com surdez (SANTA CATARINA, 2009b).

4.3.2 SAEDE/deficiência mental

O SAEDE/DM é disponibilizado ao aluno com diagnóstico de deficiência mental que frequenta o ensino regular. O objetivo do serviço é a “autoregulação da estrutura cognitiva (...) mediante investigação de estratégias pedagógicas que possibilitem avanços no seu processo de aprendizagem” (SANTA CATARINA, 2009b, p.32).

Além disso, busca a:

(...) qualifica[ção] [d]a estrutura do pensamento do educando para o desenvolvimento dos processos mentais superiores, através de metodologias, estratégias e recursos pedagógicos, que possibilitem a apropriação de conhecimento científico (SANTA CATARINA, 2009b, p.32).

Quanto ao encaminhamento ao SAEDE/DM, o aluno deverá passar por uma avaliação diagnóstica e funcional de uma equipe composta de, no mínimo “(...) um médico, um psicólogo e um pedagogo (...)” (SANTA CATARINA, 2009b, p.32), equipe que será oferecida pela FCEE.

Quanto à estrutura do atendimento, será realizado, preferencialmente, em grupos. No caso de atendimento individual deverá ser feito em caráter temporário, de acordo com a necessidade do educando (SANTA CATARINA, 2009b, p.32).

Na educação infantil, entre 0 a 3 anos e 11 meses, o aluno que apresentar atraso no desenvolvimento neuropsicomotor frequentará o Serviço de Estimulação Essencial em CAESP (SANTA CATARINA, 2009b). No documento “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2009a) foi encontrado o mesmo encaminhamento pontuado no do “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b), destacando-se que “nesta faixa etária não se determina o diagnóstico de deficiência mental (...)” (SANTA CATARINA, 2009a, p.32).

Já em idade entre 4 a 6 anos é previsto o SAEDE/DM. Este atendimento será organizado em grupo de, no máximo 4 alunos, com 90 minutos de duração e 2 vezes por semana, em horário oposto da educação infantil (SANTA CATARINA, 2009b).

Nestes atendimentos:

Deverão ser trabalhadas questões relacionadas à afetividade como forma de interação, ludicidade, autonomia, diferentes formas de linguagens,

concentração, atenção, memória, organização, análise e síntese, classificação, comparação, orientação espacial e temporal (SANTA CATARINA, 2009b, p.33).

No ensino fundamental, médio e modalidades da educação básica a forma de organização do atendimento no SAEDE/DM é o mesmo usado na educação infantil.

O trabalho a ser realizado nos atendimentos do SAEDE/DM deverá ser em “(...) questões relacionadas à autonomia, às diferentes formas de linguagens, à concentração, atenção, memória, organização, análise e síntese, classificação, comparação, orientação espacial e temporal, resolução de problemas, textualidade.” (SANTA CATARINA, 2009b, p.33).

No caso da educação profissional, se não estiver vinculada a alguma instituição congênere, o aluno frequentará o SAEDE/DM, respeitando a mesma organização da educação infantil, ensino fundamental, médio e EJA, direcionando o trabalho neste serviço para “(...) questões relacionadas à autonomia e especificidades do curso profissionalizante (SANTA CATARINA, 2009b, p.33).

Desta maneira, percebe-se que não há uma vinculação entre o nível de escolarização e o trabalho desenvolvido neste serviço.

Compete ao professor que irá atuar no SAEDE/DM:

»» planejar com o objetivo de desenvolver as ações e operações mentais que possibilitem a elaboração conceitual dos educandos;
»» orientar o professor da classe regular quanto às adequações curriculares no contexto da metodologia e avaliação (SANTA CATARINA, 2009b, p.33).

Nesta perspectiva, percebe-se que no SAEDE/DM o trabalho é direcionado a questões de elaboração conceitual junto aos alunos com o diagnóstico de deficiência mental. Não há referencia ao trabalho desenvolvido em sala de aula, explicitando a desarticulação entre o trabalho desenvolvido do SAEDE/DM e aquele da sala de aula.

No caso do trabalho em SAEDE/DM implantado em CAESPs e conveniado a FCEE, quando “(...) tiver no mínimo quatro turmas com oito alunos cada (...)” (SANTA CATARINA, 2009b, p.34), está previsto o coordenador pedagógico, com carga horária de 20 horas. “Ao atingir oito turmas de oito alunos cada, terá direito a 40 horas para a

coordenação.” (SANTA CATARINA, 2009b, p.34), sendo que este profissional será responsável pelo serviço.

As atribuições do coordenador pedagógico estão previstas no “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b), que são:

- »» acompanhar os professores de SAEDE/DM nas orientações aos professores da rede regular e famílias;
- »» orientar os professores do SAEDE/DM, semanalmente, em relação ao planejamento e aos relatórios;
- »» organizar grupos de estudos entre os professores do SAEDE/DM e do ensino regular;
- »» providenciar material didático-pedagógico necessário para subsidiar o trabalho do professor do SAEDE/DM;
- »» articular com o SAESP as assessorias para rede regular de ensino;
- »» articular assessorias dos demais SAEDEs para orientação aos professores do SAEDE/DM, quanto ao atendimento de alunos com deficiência múltipla. (SANTA CATARINA, 2009b, p.34).

No SAEDE/DM não são previstas ajudas técnicas específicas, a não ser nos casos em que o aluno apresente uma deficiência associada, quando “(...) o professor do SAEDE/DM deve buscar orientações necessárias junto ao SAEDE da área específica (DA e DV) ou SAESP” (SANTA CATARINA, 2009b, p.34).

No caso do professor que atuar em SAEDE/DM, o “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) não prevê nenhum tipo de recurso ou ajuda técnica específica, visto que, segundo o documento, o trabalho a ser realizado perpassa o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

4.3.3 SAEDE/deficiência visual

O SAEDE/DV tem como intuito trabalhar a autonomia e independência do aluno com deficiência visual que frequenta a educação básica (SANTA CATARINA, 2009b). Este serviço se caracteriza por ser “(...) um conjunto de procedimentos diferenciados voltados à estimulação de sentidos remanescentes mediante a utilização de recursos e instrumentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos.” (SANTA CATARINA, 2009b, p.34).

O Serviço de Reabilitação Visual – SRV é o órgão responsável pelo encaminhamento dos alunos com baixa visão ou cegueira para o SAEDE/DV e pela retirada destes do serviço, considerando “(...) o grau de deficiência visual, a idade e o desenvolvimento global do educando” (SANTA CATARINA, 2009b, p.35).

Quanto a estrutura do serviço, o documento (SANTA CATARINA, 2009b) indica que:

Para o educando com baixa visão, este atendimento deverá ser realizado preferencialmente de forma individualizada, resguardando as especificidades das patologias visuais. Em alguns momentos o atendimento poderá ser em grupo de, no máximo, três educandos, possibilitando a troca de experiências entre eles (SANTA CATARINA, 2009b, p.35).

No caso da educação infantil, em idade entre 0 a 3 anos e 11 meses, o aluno que apresentar atraso do seu desenvolvimento global será encaminhado para o serviço de estimulação essencial, juntamente com o atendimento em SAEDE/DV, sempre em horário oposto da creche (SANTA CATARINA, 2009a, 2009b). O SAEDE/DV para alunos da educação infantil é direcionado da seguinte forma:

Cegueira: o atendimento será de, no mínimo, duas vezes na semana, com sessões de 1 (uma) hora diária, voltado ao desenvolvimento sensório-motor, sendo realizado, preferencialmente, com a participação da família. O grupo poderá ser composto por criança que tenha outras deficiências associadas à visual.

Baixa Visão: o atendimento será de, no mínimo, duas vezes na semana, com sessões de 1 (uma) hora diária, voltado para a estimulação visual. (SANTA CATARINA, 2009b, p.35).

Já a Política de Educação Especial no Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2009a) destaca ainda que “Na região onde não houver SAEDE/DV, esse serviço será ofertado pela congênera conveniada com a FCEE.” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 31)

Entre 4 e 6 anos, a criança cega ou com baixa visão frequentará o atendimento em SAEDE/DV em horário oposto da educação infantil, focando na necessidade do aluno cego ou com baixa visão e será organizado da seguinte forma:

Cegueira: o atendimento deverá ser prestado por sessões de, no máximo, duas horas diárias, no mínimo duas vezes por semana em grupos de, no máximo, dois alunos, com o mesmo grau de desenvolvimento global. Estará vinculado ao trabalho desenvolvido na escola de educação infantil com ênfase no desenvolvimento da percepção tátil e auditiva, iniciando o uso da cela braille, orientação e mobilidade e atividades de vida diária (SANTA CATARINA, 2009b, p.35).

No caso do aluno com baixa visão:

[...] o atendimento será de, no mínimo, duas vezes na semana, com sessões de 1 (uma) hora diária, voltado para o desenvolvimento da eficiência visual do aluno (estimulação da função visomotora e viso-perceptiva), para adquirir consciência do seu funcionamento visual. É necessário o acompanhamento sistemático deste educando pelo SRV, para prever o momento adequado da adaptação do recurso óptico (SANTA CATARINA, 2009b, p.36).

Quando o aluno com DV tiver outro comprometimento associado, será avaliado em CAESP para que possa se definir atendimentos complementares, cabendo à instituição especializada que realizar os atendimentos as orientações quanto ao processo de reabilitação e das ajudas técnicas (SANTA CATARINA, 2009b).

No ensino fundamental o SAEDE/DV é realizado no horário oposto da escola, com sessões de 2 horas diárias, 4 vezes por semana em grupo de até 3 alunos, no caso da cegueira. O atendimento deverá estar articulado com a sala de aula comum, buscando dar:

[...] ênfase na aprendizagem da escrita e da leitura através do Sistema Braille, com uso de reglete, manuseio correto do sorobã e introdução da bengala como ajuda técnica específica de locomoção. O aluno, depois de ter o domínio das técnicas de leitura e escrita pelo Sistema Braille e uso do sorobã, frequentará o Serviço para receber orientações específicas, quanto às adaptações em relevo e solucionar dúvidas pertinentes aos conteúdos trabalhados em sala de aula, que dependam destas adaptações, e podendo ainda se beneficiar do uso da máquina Braille e do sistema

de sintetizador de voz na informática adaptada. Neste caso, o atendimento será de duas vezes na semana em sessões de duas horas em grupos de, no máximo, três alunos (SANTA CATARINA, 2009b, p.36).

Os atendimentos em SAEDE/DV para alunos com baixa visão são organizados:

(...) em sessões, não ultrapassando 1 (uma) hora, no máximo três vezes por semana. Está voltado ao desenvolvimento da consciência do potencial visual e para a aquisição da destreza do uso do recurso óptico e não-óptico como instrumentos facilitadores do processo de apropriação do conhecimento (SANTA CATARINA, 2009b, p.36).

Percebe-se que o atendimento aos alunos de baixa visão foca questões de treino da visão para a melhoria do seu funcionamento, utilizando - ou não - recursos ópticos e não ópticos. Já no atendimento ao aluno cego, o trabalho volta-se à aquisição da escrita do Braille, orientação e mobilidade nas atividades de vida diária, sorobã e adaptações em relevo. Diante disto, este tipo de atendimento se caracteriza mais como um “treinamento” para trabalhar com alunos com deficiência visual, buscando a normalização destes por meio dos recursos disponibilizados durante os atendimentos.

O SRV deve realizar um acompanhamento sistemático junto aos alunos com DV, observando o estado de conservação dos recursos ópticos e realizando avaliação do quadro visual de forma sistemática junto a estes alunos, pois no momento que este obtiver a autonomia no uso do recurso será desvinculado do SAEDE pelo SRV, mediante parecer (SANTA CATARINA, 2009b, p.36).

No caso de “alunos com deficiência visual e com deficiência mental associada, que frequentam o ensino fundamental, serão atendidos no Serviço a ser definido pelas equipes da FCEE” (SANTA CATARINA, 2009b, p.36).

Já no “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2007), observa-se uma diferenciação quanto ao encaminhamento do aluno com DV com outro comprometimento associado. Anteriormente ocorria que:

Alunos com deficiência visual e com deficiência mental associada, que frequentam o ensino fundamental, serão atendidos em SAEDE/DM. O

professor deste atendimento receberá orientação do professor do SAEDE/DV quanto às adaptações dos materiais e intervenção pedagógica, pertinentes a deficiência visual. (SANTA CATARINA, 2007, p. 35)

Tal diferenciação é percebida nos encaminhamentos pontuados nos documentos do “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2007 e 2009b), sendo que no ano de 2007 direcionava ao SAEDE específico, e no documento de 2009 o encaminhamento para o serviço deve respeitar a avaliação de uma equipe da FCEE.

No caso do ensino médio, a frequência no SAEDE/DV é opcional, pois depende das necessidades e dúvidas do aluno com cegueira com relação ao código Braille, às disciplinas ministradas nesta etapa da educação, sendo que o atendimento não deverá exceder cinco alunos (SANTA CATARINA, 2009b).

No caso do aluno com baixa visão que tenha o domínio no uso do recurso óptico não haverá necessidade de atendimento. Já o aluno que não possui o recurso óptico irá frequentar o atendimento para as adequações necessárias (SANTA CATARINA, 2009b), tendo o atendimento caráter reabilitatório (SANTA CATARINA, 2009a).

As observações pontuadas no documento (SANTA CATARINA, 2009b) referentes aos alunos com cegueira ou baixa visão são as seguintes:

- »» quando o SRV indicar o uso de escrita ampliada, para o processo de ensino aprendizagem, esta deverá ser providenciada pelo professor do SAEDE/DV, excetuando o livro didático, pois este deverá ser encaminhado ao FCEE/CAP para adaptação;
- »» a alunos cegos e com baixa visão, sugere-se atendimento separado para o melhor desenvolvimento dos trabalhos do SAEDE/DV;
- »» compete ao FCEE/CAP e núcleos municipais a transcrição dos livros didáticos, módulos da EJA e livros paradidáticos;
- »» o aluno deficiente visual deve ser orientado quanto à organização dos espaços físicos da unidade escolar (SANTA CATARINA, 2009b, p.37).

Na “Política de Educação Especial no Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2009a) pontua-se que “a pessoa que adquirir

deficiência visual após os 16 anos será atendida, preferencialmente, em congêneres especializada na área de deficiência visual, conveniada com a FCEE ou pelo SAEDE/DV” (SANTA CATARINA, 2009a, p.32).

No “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) encontramos ainda apontamentos referentes às atribuições do professor que irá atuar no SAEDE/DV, além das qualificações descritas nas disposições gerais que são:

- »» auxiliar e acompanhar tecnicamente o assistente técnico-pedagógico quanto à aplicação do teste de acuidade visual;
- »» transcrever os materiais didáticos específicos, tais como: provas, exercícios, textos e avisos, etc.;
- »» orientar e acompanhar o encaminhamento dos livros didáticos, para ampliação ou transcrição, até 15 de março do corrente ano para o CAP/FCEE, exceto os casos de transferência de escola, que deverão ser encaminhados assim que seja efetivada a matrícula do aluno;
- »» orientar a família quanto à solicitação de retorno do aluno com baixa visão ao SRV (SANTA CATARINA, 2009b, p.37/38).

As ajudas técnicas sugeridas aos alunos DV são

- (...) máquina Braille; reglete e punção; cão-guia; bengala; sorobã; computador com sintetizador de voz; recursos ópticos e não-ópticos; livros didáticos e paradidáticos devidamente transcritos e adaptados e demais materiais adaptados. (SANTA CATARINA, 2009b, p.38).

As adaptações curriculares específicas sugeridas no “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) aos alunos com DV inseridos no ensino regular são:

- »» Na área de transcrição em Braille existem conteúdos que não possuem simbologia capaz de exprimir seu significado. Para tanto, é necessário que o professor de sala de aula observe a nota “peça ajuda ao professor” que acompanha o material transcrito. Estas notas são recomendações padronizadas pela Comissão Brasileira do Braille.
- »» Sugere-se, na educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, a utilização de formas

concretas como elemento facilitador do processo de apropriação de conceitos.

»» Os instrumentos de avaliação deverão ser adequados de acordo com a necessidade específica do deficiente visual (escrita ampliada, Braille ou oral).

»» É prevista a adição de 50% do tempo disponível para execução de provas em Braille ou escrita ampliada, em função da exaustão da sensibilidade tátil e visual.

»» Não haverá avaliação formal dos alunos com deficiência visual em SAEDE. As avaliações destes educandos serão as mesmas executadas para todos os alunos da rede regular, só exigindo do professor organização antecipada, para providenciar as adaptações necessárias junto ao SAEDE. (SANTA CATARINA, 2009b, p. 38)

Percebe-se que tanto as indicações para organização dos atendimentos em SAEDE/DV, como as atribuições do professor que atua neste serviço passam pelo uso e adaptação de materiais aos alunos com cegueira ou baixa visão.

4.3.4 SAEDE/Transtorno Global do Desenvolvimento

Com relação ao SAEDE, na área de TGD, o documento estadual (SANTA CATARINA, 2009b) indica que este serviço atende aos alunos que apresentam:

(...) prejuízos qualitativos em interações sociais recíprocas, em padrões de comunicação e repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. (SANTA CATARINA, 2009b, p.38).

É enfatizado, mais uma vez, no “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) que os alunos elegíveis para o SAEDE/TGD deverão apresentar o diagnóstico de:

(...) Transtornos Globais do Desenvolvimento (autismo, síndrome de Rett, síndrome de Asperger e os transtornos globais não especificados do desenvolvimento/SOE), com idade superior a quatro anos e estar frequentando etapas e

modalidades da educação básica. (SANTA CATARINA, 2009b, p.39)

O objetivo do SAEDE/TGD é de:

(...) desenvolver as habilidades que estão defasadas nas áreas da comunicação, interação social, interesses, autonomia e uso da imaginação do educando, para obter avanços no processo de aprendizagem. (SANTA CATARINA, 2009b, p.39).

O “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) enfatiza ainda que este tipo de SAEDE está em processo de pesquisa pela FCEE em parceria com a APAE de Florianópolis/SC, e que ainda não existem diretrizes quanto à sua estrutura e funcionamento, devendo seguir as mesmas orientações dadas para o SAEDE/DM (SANTA CATARINA, 2009b).

No documento “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2009a) o atendimento em SAEDE/TGD está separado por níveis e modalidades de ensino. Na educação infantil, na idade de 0 a 3 anos, destaca-se que

Nesta faixa etária não se determina o diagnóstico de TGD; no entanto, se a equipe diagnóstica constatar que a criança apresenta atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, deve encaminhá-la ao serviço de estimulação essencial. (SANTA CATARINA, 2009a, p.35)

Dos 3 aos 5 anos de idade, pontua-se que o SAEDE deverá ser oferecido às crianças com matrícula na educação infantil, no horário oposto, sendo que “(...) em casos extraordinários, poderá ser ofertado no mesmo período” (SANTA CATARINA, 2009a, p.35).

No ensino fundamental, (6 a 14 anos de idade) o poder público deverá oferecer o serviço do SAEDE em horário oposto de frequência da escola. Este serviço será oferecido por intermédio das unidades escolares ou pelas congêneres especializadas (SANTA CATARINA, 2009a).

Nos casos em que o educando autista necessite de serviços de atendimento especializado (psicólogo, fonoaudiólogo, terapia ocupacional, etc.), o poder público deverá disponibilizá-lo por intermédio das secretarias de saúde. (SANTA CATARINA, 2009a, p.35)

Algumas orientações específicas aos professores que atuam em sala de aula na rede estadual de ensino, com relação aos alunos diagnosticados com TGD, são pontuadas no “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b), são elas:

- » manter a sala de aula organizada, evitando excesso de estimulação visual ou auditiva para não dispersar ou provocar instabilidade emocional no aluno;
- »» o professor deve ser claro, objetivo e sucinto com o aluno. Explicações muito detalhadas e demoradas podem fazê-lo dispersar. Se for preciso, o professor deve demonstrar como fazer;
- »» a comunicação verbal é um dos problemas dos alunos com autismo. Portanto, o ensino não pode ser baseado apenas em explicações verbais;
- »» incentivar a comunicação oral do aluno;
- »» o professor deve manter o aluno sentado preferencialmente nas carteiras da frente, de forma que ele possa se concentrar melhor nas atividades propostas;
- »» é importante que o professor incentive a interação do aluno com os demais;
- »» aluno com TGD tende a resistir ao aprendizado e a se negar a realizar as atividades. Nesses casos, o professor deve ser firme com ele, porém sem ser agressivo. Deve insistir, mas também verificar se ele entendeu a proposta;
- »» evitar instruções verbais longas. Pessoas com autismo têm dificuldade de lembrar sequências. Se a criança sabe ler, o professor deve escrever as instruções no papel;
- »» preparar a criança com antecedência para as novas situações;
- »» quando o aluno chegar na sala, o professor deve informá-lo sobre as atividades que serão desenvolvidas no período. Deve falar e, se necessário, escrever no quadro ou no caderno a agenda das atividades do dia. Isso o ajudará a saber o que se espera dele e quando estará terminado. Se o aluno ainda não estiver alfabetizado, podem-se utilizar símbolos ou fotos;
- »» sempre comunicar antecipadamente ao aluno as mudanças que eventualmente ocorrerem em sua agenda, referente ao espaço físico, troca de

horários, falta de professor, ou nas atividades planejadas, explicando-lhe objetivamente as razões;

»» em alguns casos pode ser necessário o acompanhamento de um professor durante as atividades extraclasse (recreio, educação física, informática, artes, passeios etc.) para evitar a desestruturação do aluno;

»» alguns momentos são oportunos para se trabalharem habilidades significativas para a vida adulta. Assim, o professor pode aproveitar a hora do lanche, por exemplo, para ensinar a lavar as mãos, escovar os dentes, amarrar o cadarço, e outros;

»» as informações quanto ao cotidiano do aluno, oriundas da família, podem contribuir para melhorar o desempenho do aluno na escola (SANTA CATARINA, 2009b, p.39/40)

O “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) apresenta algumas orientações padronizadas relacionadas ao trabalho em sala de aula junto aos alunos com diagnóstico de TGD, prescrevendo atitudes que o professor deverá assumir diante de alunos com tal diagnóstico, não considerando o contexto social da criança e as suas particularidades.

Observamos também que as orientações prescritas são organizadas a partir do comportamento que o aluno com diagnóstico de TGD poderá vir a ter em sala de aula, sendo direcionado às questões comportamentais do aluno, deixando de lado as questões pedagógicas.

Também podemos verificar que uma das orientações perpassa pelo trabalho do professor junto ao aluno com TGD na hora do recreio, ensinando-o questões relacionadas à atividade de vida prática, indicando que este profissional deve se dedicar, em todos os momentos em que estiver na escola, ao aluno com diagnóstico de TGD.

Quanto às ajudas técnicas para os alunos com TGD, é mencionado no documento (SANTA CATARINA, 2009b) que não existem ajudas específicas para estes alunos.

No caso das adaptações curriculares, sugeridas no documento (SANTA CATARINA, 2009b), há referência de que a avaliação deve ser descritiva e, quando necessário, uma adição do tempo para executar as tarefas e organizar os alunos em grupos diversos para a realização das atividades (SANTA CATARINA, 2009d, p.40).

4.3.5 Demais SAEDEs previstos pelo Estado de Santa Catarina

Contatou-se que o Estado prevê a implementação de SAEDEs voltados ao atendimento de outras deficiências (deficiência física, deficiência múltipla, surdocegueira), TDAH/I e na área das altas habilidades, conforme pontuado no “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b), atendendo as áreas da educação infantil, ensino fundamental, médio e EJA.

No “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) é justificado o porquê de alguns tipos de SAEDEs ainda não terem sido implantados na Rede Estadual de Santa Catarina:

As diretrizes dos SAEDEs da paralisia cerebral, surdocegueira, altas habilidades e transtorno do déficit de atenção com hiperatividade e impulsividade serão disponibilizadas somente depois que forem realizadas investigações metodológicas nestas áreas (SANTA CATARINA, 2009b, p.41).¹⁰⁶

Saliente-se que no “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) são estabelecidas diretrizes na área da Educação Especial do Estado de Santa Catarina, contemplando a organização e implantação dos serviços oferecidos aos alunos com diagnóstico de deficiência, condutas típicas e altas habilidades, servindo de orientador aos gestores, instituições congêneres e profissionais que atuam nestes serviços, coordenando os projetos de investigação metodológica pesquisados pela FCEE e SED (SANTA CATARINA, 2009b).

Para a deficiência física, para todas as etapas e modalidades da educação básica, está previsto que:

O serviço de reabilitação ao educando com deficiência física deverá ser prestado pelo centro de reabilitação mantido pelo poder público. Quando a equipe técnica da congênera conveniada com a FCEE for mantida com recurso público deverá disponibilizar serviço de reabilitação (SANTA CATARINA, 2009a, p.33).

Na deficiência múltipla, também é apresentado no documento do Estado (SANTA CATARINA, 2009a), para todas as etapas e modalidades da educação básica, que:

¹⁰⁶ Em relação as outras deficiência, o Programa Pedagógico é apresenta as diretrizes.

O educando com deficiência mental associada à outra deficiência será atendido em SAEDE/DM com o suporte técnico dos demais serviços da educação especial. O professor do SAEDE/DM deverá orientar tecnicamente a escola da rede regular de ensino na qual o aluno está matriculado e frequentando regularmente. Se o educando necessitar de atendimento reabilitatório, o profissional do SAESP deverá orientar a rede regular de ensino (SANTA CATARINA, 2009a, p.33).

No caso da surdocegueira, o documento estadual (SANTA CATARINA, 2009a) discorre sobre o SAEDE/Sc na educação infantil e demais etapas ou modalidades da educação básica. Na educação infantil, para crianças com diagnóstico de surdocegueira e idade de 0 a 5 anos, a estrutura do serviço apresentada é a seguinte.

A criança, matriculada na educação infantil, será atendida preferencialmente pelo SAEDE/Sc da rede regular de ensino, podendo também ser ofertado pela congênere conveniada com a FCEE especializada na área. Quando necessitar de estimulação essencial ou de serviços reabilitatórios, estes serão prestados pelo SAESP. O SAEDE e/ou SAESP serão oferecidos em horário oposto à frequência da criança na creche ou pré-escola. Dependendo das condições da criança e da família, o Serviço poderá ser ofertado no mesmo período da atividade escolar. Cabe aos profissionais orientarem tecnicamente a creche e a pré-escola na qual a criança está matriculada e frequentando regularmente.

Na região onde não houver SAEDE/Sc, esse serviço será ofertado pela congênere conveniada com a FCEE (SANTA CATARINA, 2009a, p.33).

Já nas demais etapas e modalidades da educação básica (ensino fundamental, ensino médio, EJA e educação profissional) o documento (SANTA CATARINA, 2009a) orienta que:

O educando será atendido preferencialmente pelo SAEDE/Sc da rede regular de ensino, podendo também ser ofertado pela congênere conveniada com a FCEE, especializada na área. Quando

necessitar de serviços reabilitatórios, estes serão prestados pelo SAESP.

Educando surdocego – baixa visão com surdez – será atendido por SAEDE/DA para apropriação da língua de sinais e, quando apresentar cegueira e surdez moderada, será atendido pelo SAEDE/DV para apropriação do Braille.

O SAEDE e/ou SAESP serão oferecidos em horário oposto à frequência do aluno na rede. Cabe a estes profissionais orientarem tecnicamente a escola na qual o educando está matriculado e frequentando regularmente.

Na região onde não houver SAEDE/Sc, esse serviço será ofertado pela congênere conveniada com a FCEE (SANTA CATARINA, 2009a, p.34).

Destaca-se, ainda, neste documento, sobre os alunos com diagnóstico de surdocegueira, que “sempre que for necessário, será disponibilizado pelo poder público guia-intérprete para o aluno com surdocegueira frequentando a rede regular de ensino” (SANTA CATARINA, 2009a, p.34).

No caso do SAEDE para alunos com altas habilidades, o documento de 2009 (SANTA CATARINA, 2009a) destaca que:

As Diretrizes do SAEDE/AH serão estruturadas pelo Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S – SC. Este Núcleo, constituído a partir da parceria entre o MEC/SEESP e SED/FCEE, será responsável pela definição e coordenação da política de atendimento aos educandos identificados com altas habilidades/superdotação (SANTA CATARINA, 2009a, p.35).

Observa-se uma diferenciação entre o “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) e a Política de Educação Especial no Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2009a), pois um apresenta de maneira mais especificada qual o SAEDE que cada aluno elegível para os serviços de Educação Especial irá frequentar. Já o outro documento, do mesmo ano (SANTA CATARINA, 2009b) revela que os

SAEDEs ainda não implementados estão em processo de investigação metodológica.

4.4 OS SAEDES IMPLEMENTADOS EM FLORIANÓPOLIS COMO EXPRESSÃO DA ORGANIZAÇÃO DESTE SERVIÇO

Cotejando a análise de documentos estaduais (SANTA CATARINA, 2009a e 2009b) com as entrevistas concedidas pelas 4 professoras de SAEDEs, localizados em Florianópolis, foram analisados alguns elementos que podem explicitar a organização do SAEDE, tais como: formação dos professores, seu regime de contratação, carga horária de trabalho semanal, suas atribuições, critérios para a organização pedagógica dos trabalhos desenvolvidos, espaço físico do SAEDE, organização do atendimento – número de crianças, tempo de atendimento, recursos utilizados, estratégia pedagógica, articulação entre o trabalho do SAEDE com a sala comum e avaliação. As professoras entrevistadas atuam em SAEDEs para DA, DV e DM, no município, há 9 anos. São mulheres e têm idade entre 34 a 40 anos.

Em relação à organização do espaço físico no qual se encontra o SAEDE na escola, observou-se que as 4 salas pesquisadas estão dispostas de forma diferenciadas nas escolas.

A sala da Escola A, onde se localizado o SAEDE/DM e SAEDE/DV, se localiza no térreo do prédio, ao final de um corredor, organizado em um espaço com metragem em torno de 16 metros quadrados. Nesta, encontram-se dispostas carteiras de alunos com cadeiras, uma mesa de professor, um armário com trava, várias estantes com os módulos e livros em Braille, há um quadro branco, um computador com scanner e impressora, CDs com livros falados e gravador. Alguns recursos específicos para alunos com DV podem ser encontrados nesta sala, como a máquina Braille, reglete, punção e folhas para escrita Braille e, além destes, alguns materiais que foram adaptados pelo profissional (como mapas, corpo humano e paisagens em alto relevo e ampliação de textos e figuras para alunos com baixa visão).

Foram encontrados também Alfabeto móvel, figuras e textos diversos, materiais para auxiliar no trabalho com os alunos com DM.

Na Escola B, a sala destinada ao SAEDE/DA tem como dimensão aproximada 9 metros quadrados e situa-se ao lado da cozinha, de frente para um pátio coberto. Lá foram encontradas mesas e cadeiras de alunos, uma mesa de professor e alguns materiais como livros didáticos, textos diversos, dicionários em LIBRAS e figuras para o trabalho com alunos surdos e deficientes auditivos.

Já na Escola C, a sala do SAEDE/DM está localizada no último prédio da escola, com difícil acesso. A sala está equipada com mesas, cadeiras, armários, alguns jogos industrializados e brinquedos, sendo a maioria confeccionada pelo professor. A sala está alocada em um espaço de aproximadamente 16 metros quadrados tendo seu mobiliário disposto em todo este espaço.

Na Escola D, a sala do SAEDE/DV se localiza ao final de um corredor de salas de aulas, perto da sala informatizada, com fácil acesso e com aproximadamente 8 metros quadrados. Está equipada com uma mesa de professor e cadeira, mesa de aluno e cadeira, quadro de giz, espelho e armários com trancas (onde o profissional guarda alguns recursos específicos para alunos com DV, como a máquina Braille, reglete, punção, papel Braille, livros em Braille, jogos adaptados pelo profissional e textos diversos sobre DV).

Constatou-se que os SAEDEs não possuem muitos recursos para o trabalho com os alunos, principalmente aqueles com diagnóstico de deficiência mental, pois, como está apontado no documento, não há ajudas técnicas específicas para este alunado.

A formação do profissional para atuar no SAEDE, estabelecida no “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b), como já indicado anteriormente, varia da graduação com habilitação específica a ACT com formação em nível médio.

Das professoras entrevistadas, todas são formadas em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial para DA e DM, Séries Iniciais e Educação Infantil, sendo três formadas na UFSC e uma na Universidade do Contestado/UNC. Duas profissionais têm especialização, uma na área da Educação Infantil, Alfabetização e Letramento oferecido pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e outra possui duas especializações, uma em Psicopedagogia Clínica por uma Universidade localizada na cidade de Curitiba/PR¹⁰⁷ e a outra especialização em Educação Especial e foi feita na UNC.

Duas profissionais participam do curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado oferecido pelo MEC/SEESP em parceria com a Universidade Federal do Ceará – UFC, sendo realizado por módulos e, em sua maioria, na modalidade à distância, tendo momentos presenciais com tutores¹⁰⁸.

¹⁰⁷ O nome da Universidade não foi informado.

¹⁰⁸ No ano de 2007 o MEC/SEESP, por meio do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, ofereceu um curso de aperfeiçoamento na área da educação especial para professores dos mais diversos municípios do Brasil. O curso intitulava-se “Formação Continuada para Professores dos Municípios Pólos do Programa Educação Inclusiva: Direito à

Segundo o “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b), quando não houver profissional formado na área da Educação Especial, um estágio de 40 horas em SAEDE deverá ser oferecido ao professor para a sua capacitação. Neste caso, no contexto pesquisado não foi observado tal prerrogativa, visto que são todas formadas e efetivas na rede estadual de ensino do município pesquisado.

Nas entrevistas com as profissionais destaca-se que as mesmas ocupam o cargo de efetivo no SAEDE, sendo que duas profissionais trabalham em regime de 40 horas semanais e as outras duas, de 20 horas semanais.

O “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) direciona, ainda, que o professor que atuar no SAEDE com carga horária de 20 horas semanais deverá ter disponibilidade em atender ou orientar professores em turnos alternados, para a garantia de assessoramento às Unidades de Ensino, além da sua participação em cursos de formação oferecidos pela FCEE e SED (SANTA CATARINA, 2009b). Porém, tal proposição apresentada no documento não condiz com a realidade, pois de acordo com o que foi relatado, uma profissional que atua 20 horas semanais no SAEDE não realiza a troca proposta em tal documento, pois trabalha em outro local, no turno contrário, o que inviabiliza o assessoramento.

A outra profissional que tem a carga horária de 20 horas semanais consegue fazer uma troca semanal para assessorar os professores no turno contrário, mas nem sempre isto é possível, ficando ao seu critério tal encaminhamento.

Analisa-se que a carga horária do professor do SAEDE está vinculada ao número mínimo de alunos a serem atendidos, conforme destacado no “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b): para um SAEDE de 20 horas, no mínimo 4 alunos; para um SAEDE de 40 horas, no mínimo 12 alunos.

Diversidade”, com carga horária de 180 horas. No ano de 2008, outro curso de aperfeiçoamento foi oferecido, agora sob o título: “Formação Continuada de Professores em Atendimento Educacional Especializado – Educação Especial”, com 180 horas. No ano de 2009 houve uma reformulação do curso, sendo que no ano de 2010, o curso passou a ser oferecido na modalidade de especialização à distância, intitulado “Curso de Especialização *lato-sensu* de Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – AEE”, com carga horária de 448 horas, distribuídas em 16 meses. O MEC/SEESP e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE firmaram parceria com a Universidade do Ceará – UFC, a Universidade Aberta do Brasil – UAB para o oferecimento dos cursos em âmbito nacional. Sobre o Programa Educação Inclusiva: direito a Diversidade ver Borowsky (2010).

Diante de tal orientação, as profissionais procuram manter o número mínimo de alunos para que os SAEDEs permaneçam em funcionamento. Segundo entrevista, buscando abrir o serviço ou mantê-lo, alguns professores buscam laudos diagnósticos dos alunos nas escolas, para que os que já tenham o laudo possam receber esse atendimento na escola próxima a sua casa.

As atribuições do professor que irá atuar no SAEDE são pontuadas, minuciosamente, no “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b):

- »» promover, sistematicamente, junto à equipe técnica, pedagógica e administrativa da unidade escolar, repasses técnicos referentes ao atendimento;
- »» orientar e subsidiar o professor de sala de aula (ensino regular) e a turma na qual o aluno está matriculado;
- »» propor intervenções pedagógicas, em sala de aula, que possibilitem a efetiva participação dos educandos no ensino regular;
- »» elaborar e executar planejamento de atividades, conforme as especificidades dos alunos;
- »» solicitar a colaboração do Integrador de Educação Especial e Diversidade, quando necessário, para a elaboração do planejamento de atividades pedagógicas, relatórios, cronograma de orientação para o ensino regular, avaliações e outras orientações que se fizerem necessárias;
- »» registrar as assessorias para rede regular, utilizando a ficha de presença, solicitando sempre a assinatura do diretor e professor da escola orientada, bem como todas as orientações dadas à escola e à família;
- »» informar a equipe técnica e administrativa da escola do ensino regular quanto às características do Serviço e as peculiaridades dos educandos atendidos no SAEDE;
- »» participar de reuniões e conselhos de classes na unidade escolar onde o aluno está matriculado;
- »» promover palestras, encontros com professores, funcionários, alunos, pais;
- »» participar da elaboração do projeto político-pedagógico;

- »» orientar o professor da classe regular quanto às adaptações curriculares no contexto da metodologia, avaliação e temporalidade;
- »» participar de reuniões mensais com o Integrador de Educação Especial e Diversidade para estudo e orientação técnica referente ao trabalho realizado em SAEDE;
- »» zelar pela conservação do espaço físico, dos equipamentos e materiais pedagógicos específicos do SAEDE;
- »» solicitar, por escrito, ao Integrador de Educação Especial e Diversidade, assessoria técnica em educação especial, material específico para as atividades pedagógicas, reavaliação diagnósticas periódicas e outras orientações (SANTA CATARINA, 2009b, p.28/29).

Podemos observar que as atribuições do professor que irá atuar no SAEDE são muitas, caracterizando-se num profissional que necessita ser polivalente, ter autonomia para gerenciar o seu trabalho junto aos alunos, escolas e pais.

Diante das mencionadas atribuições deste profissional questionou-se as professoras a respeito. Cada uma focou suas funções em sua área de atuação, ou seja, DA, DV e DM.

Com relação à área da DV, duas profissionais atuam em SAEDE/DV. A professora que trabalha na Escola D relata que procura realizar as atividades com os alunos cegos e de baixa visão de forma a dar significado e funcionalidade ao processo de aprendizagem, pois geralmente o trabalho é direcionado para questões mecânicas, ou seja, para o treinamento de recursos ópticos e não ópticos e para a aprendizagem do código de escrita Braille.

É especificado, ainda, por esta profissional que alguns conteúdos de sala de aula podem ser trabalhados no sentido de desenvolver conceitos ainda não adquiridos pelos alunos com deficiência visual. O planejamento se estrutura nos mesmos moldes do ensino comum, sendo que é direcionando para as necessidades de cada aluno, caracterizando-se como um planejamento mais técnico, voltado, também, à reabilitação, habilitação e estimulação visual, a alfabetização Braille e trabalho com conceitos.

O objetivo do trabalho com o aluno de baixa visão é melhorar a eficiência visual, trabalhar conceitos e questões que envolvam a escrita e identificação de objetos, sendo que é trabalhado o limite, contraste e traçado de desenhos.

No trabalho com alunos cegos, a profissional pontua que o objetivo das atividades é de trabalhar conceitos, pré-alfabetização e rastreamento de texturas, além disso, o trabalho ainda foca nas formas de objetos, locomoção, atividades da vida diária e noções de Braille. Esta profissional enfatiza a importância de introduzir o código Braille no mesmo período em que é apresentado o código escrito para uma criança que enxerga, ou seja, entre 5 e 6 anos de idade.

Além disso, direciona seu trabalho para a questão de estruturação e reconhecimento do corpo, questões de espaço e uso de jogos e brincadeiras nos atendimentos.

A outra profissional direciona seu trabalho no sentido de dar apoio ao aluno cego ou com baixa visão, por meio da adaptação de atividades quando necessário e do uso de recursos específicos para este alunado.

Uma profissional atua no SAEDE/DA, na Escola B, e em sua entrevista explanou que o trabalho com alunos surdos é direcionado para o aprendizado da LIBRAS, do português escrito (alfabetização) e elaboração conceitual, procurando focar nas dificuldades apresentadas pelos alunos no seu cotidiano escolar.

No caso do português escrito, procura focar no processo de alfabetização de acordo com o nível identificado em cada aluno. A elaboração conceitual também foca em conceitos usados em sala de aula e que não estão bem apreendidos pelos alunos surdos.

No caso dos alunos com deficiência auditiva, dependendo do grau de perda, ou seja, desde uma perda auditiva leve a moderada, trabalha-se com a LIBRAS quando necessário, utilizando a oralidade como suporte, assim como a leitura labial. Além disso, o português escrito e os conceitos também são trabalhados com estes alunos. A terapia de linguagem é realizada por um profissional da fonoaudiologia.

A professora deste SAEDE/DA planeja suas atividades a partir de um tema, focando um projeto que auxilie seu trabalho com os alunos surdos e deficiência auditiva.

No caso do SAEDE/DM, duas profissionais atuam nestes, sendo que a primeira expõe que seu planejamento é direcionado para a área da DM, procurando focar nas necessidades, dificuldades e processo de alfabetização dos alunos, por meio de estratégias pedagógicas e plano de atendimento individual.

Os atendimentos têm o objetivo de desenvolver a interpretação, leitura e redação para que possam compreender o que é trabalhado em sala de aula. Às vezes trabalha com o lúdico, mas como a maioria das pessoas atendidas é adulta (por tratar-se de um SAEDE que atende EJA)

, não utiliza muito este tipo de material. Trabalham o conteúdo com o professor em sala de aula e fazem algumas atividades no espaço de atendimento. Saliente-se que na Escola A se encontram dois tipos de SAEDE, o DM e DV.

Na Escola C, a profissional trabalha somente com alunos com diagnóstico de DM, relatando que o seu planejamento é de acordo com as necessidades e interesses de cada aluno, trabalhando questões como psicomotricidade, concentração, leitura, interpretação e escrita. Às vezes se faz necessário construir um planejamento para cada aluno, mas o mesmo relata que quase sempre são todos iguais. Procura saber o que o professor de sala de aula está trabalhando para poder antecipar os conceitos aos alunos que frequentam o SAEDE.

Algumas estratégias que utiliza nos atendimentos são os jogos, tais como cruzadinhas, caça-palavras, desafios, recorte e colagem, procurando elevar a baixa auto estima dos alunos e desenvolver a parte cognitiva no aluno que está “parada”.

Todas as professoras enfatizaram que o atendimento do SAEDE não é reforço escolar, sendo de natureza complementar à sala de aula, não substituindo a escolarização.

Em síntese, nos quatro SAEDEs investigados atuam quatro professoras, atendendo 51 alunos.

Com relação à organização pedagógica constatou-se que o diagnóstico é fundamental para orientar qual SAEDE será freqüentado pelo aluno, além de direcionar o trabalho a ser realizado.

Conforme o “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b), após uma avaliação específica, com uma equipe multidisciplinar¹⁰⁹ do CAESP, o aluno será encaminhado para o serviço do SAEDE e será definida a proposta de intervenção inicial.

Encaminhamentos referentes ao trabalho com o aluno no SAEDE geralmente constam nos laudos de avaliação diagnóstica (produzidos na FCEE), direcionando o trabalho a ser planejado e realizado com o aluno elegível para tal serviço.

Apesar de o diagnóstico ser o ponto central que direciona o trabalho do SAEDE e da abertura deste serviço nas escolas da rede estadual de ensino, as profissionais pontuam que apesar da metodologia estar direcionada ao uso de alguns recursos, principalmente para alunos surdos, DA, cegos ou com baixa visão, estas profissionais buscam

¹⁰⁹ A equipe multidisciplinar não é especificada no documento. Porém, esta tem sido definida como uma equipe composta por profissionais de diversas áreas, com diferentes formações acadêmicas e que trabalham com um objetivo comum.

articular seus planejamentos e atividades conforme as necessidades de cada aluno.

No “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) é elencado a respeito da quantidade de alunos para cada atendimento e se poderão ser em grupos ou individual, conforme a modalidade de ensino. No caso do SAEDE/DA, na educação infantil, se verifica que a faixa etária será de 0 a 6 anos, sendo que o atendimento poderá ser individualizado. Já os alunos que se encontram no ensino fundamental, ensino médio, EJA e educação profissional, será com atendimento em grupos de, no máximo, 4 alunos.

Em entrevista com a profissional do SAEDE/DA, foi observado que a mesma agrupa até 6 alunos com surdez ou deficiência auditiva, de acordo com o nível de alfabetização, do domínio da LIBRAS e do português escrito.

No SAEDE/DM percebe-se que para os alunos que estão na educação infantil (na idade de 4 a 6 anos) o atendimento será realizado em grupo de, no máximo, 4 alunos. No ensino fundamental, ensino médio e modalidades da educação básica, no “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) é pontuado que os atendimentos continuam sendo realizado em grupos de, no máximo, 4 alunos. As profissionais que atuam nos dois SAEDEs/DM em análise não indicaram a quantidade de alunos nos grupos de atendimento.

Segundo os documentos estaduais, o serviço do SAEDE/DV poderá ocorrer em grupo ou individualmente, dependendo da idade e se o aluno for cego ou com baixa visão. Segundo as entrevistas com as professoras desse SAEDE, todos os atendimentos são feitos individualmente.

Em relação ao tempo de atendimento, conforme relatado nas entrevistas, no caso de alunos cegos, este ocorre de 3 a 4 vezes na semana, com duração de 1 hora e 30 minutos, e os alunos com baixa visão são atendidos duas vezes na semana, com duração de 1 hora e 30 minutos. Alunos surdos e deficientes auditivos devem comparecer ao atendimento de 1 a 2 vezes por semana e com duração de 4 horas. Os alunos com deficiência mental desenvolvem as atividades em 1 ou 2 atendimentos por semana e com 2 ou 3 horas de duração.

O “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) define o tempo necessário para cada atendimento nos SAEDEs. No SAEDE/DA é apontado que na educação infantil os atendimentos¹¹⁰

¹¹⁰ No “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) ao invés de usar o termo atendimento é utilizado “sessão”.

terão, no máximo, 1 hora, sendo de 2 a 4 vezes por semana. No caso do ensino fundamental, ensino médio, EJA e educação profissional pontua-se que os atendimentos serão de, no máximo, 4 horas, 2 vezes por semana. De acordo com o que fora pontuado na entrevista, a professora do SAEDE/DA organiza seus horários e tempo de duração do atendimento de forma semelhante ao que aparece no documento, no caso do ensino fundamental.

No SAEDE/DM, na modalidade de educação infantil (4 a 6 anos de idade), ensino fundamental, ensino médio e modalidades os atendimentos estão divididos da mesma forma, ou seja, 2 vezes por semana com carga horária de 90 minutos, no mínimo. De acordo com as entrevistas realizadas com as profissionais que atuam nos SAEDEs/DM, estas procuram organizar-se conforme o que se pontua no documento.

Finalmente, no SAEDE/DV, na educação infantil (de 0 a 3 anos e 11 meses), o atendimento com aluno cego e aluno com baixa visão será de, no mínimo, 2 vezes na semana com 1 hora de duração. Dos 4 aos 6 anos de idade, os atendimentos aos alunos cegos será de, no mínimo, 2 horas diárias, 2 vezes por semana. Já para o aluno com baixa visão os atendimentos serão de, no mínimo, 2 vezes por semana, com 1 hora diária. No ensino fundamental, o atendimento dos alunos cegos será de, no máximo, 2 horas diárias, 4 vezes por semana e, no caso, de alunos com baixa visão, serão atendimentos de 1 hora por, no máximo, 3 vezes por semana. Na modalidade do ensino médio não é pontuado sobre a quantidade e carga horária dos atendimentos, sendo que os alunos freqüentarão este espaço quando tiverem alguma dúvida com relação ao código Braille ou uso de recursos ópticos e não-ópticos. As profissionais que atuam no SAEDE/DV procuraram seguir as indicações no documento em análise.

Conforme documentos e relatos de uma das entrevistadas, os atendimentos poderão ser realizados tanto na sala do SAEDE, quanto na forma itinerante por professor designado para tal e independente do tipo de serviço oferecido, será levado em consideração o diagnóstico do aluno.

A indicação de estratégias pedagógicas para o trabalho com os alunos elegíveis para o SAEDE é relatada pelas profissionais, visto que alguns SAEDEs têm pouco ou quase nenhum recurso disponível, sendo necessário que o professor adapte ou confeccione material conforme a possibilidade.

O trabalho para a construção de conceitos também é uma preocupação das profissionais entrevistadas, além das dificuldades apresentadas pelos próprios alunos no atendimento do SAEDE, sendo

que estas são trabalhadas neste espaço, junto com os projetos sobre temas e planejamentos individuais, tendo como suporte a utilização de jogos e recursos diversos.

No caso do aluno com deficiência mental, percebe-se uma inquietação das profissionais em trabalhar questões como a de escrita, leitura, interpretação e elaboração conceitual, buscando-se estratégias diversas articuladas com o que é trabalhado em sala de aula.

Algumas profissionais relatam que, mesmo o SAEDE sendo um serviço complementar ao da sala de aula, diante das dificuldades dos alunos, às vezes se trabalha o reforço escolar focando no conteúdo repassado pelo professor da sala de aula. Algumas profissionais se utilizam de “recompensas” junto aos alunos para motivá-los no processo de leitura e escrita.

Em relação à possível articulação com o trabalho desenvolvido no SAEDE, está indicado nos documentos que a professora deve orientar especialistas e professores das escolas de ensino regular frequentadas pelos alunos no contra turno e, participar de reuniões e conselhos de classe referentes aos alunos atendidos nos SAEDEs, dentre outras atividades.

Foi observado nas entrevistas que tal relação se dá por meio de conversas com os professores e demais profissionais da escola, focando-se nas atividades e planejamentos nos mais diversos momentos, como nas reuniões pedagógicas e momentos de orientação.

No caso de uma das entrevistadas, a profissional afirma que no início de cada ano letivo o grupo de professores da Unidade Escolar se reúne para a apresentação dos conteúdos a serem trabalhados no ano, sendo que esta aproveita o momento para apresentar o que pretende trabalhar no SAEDE junto aos alunos.

No que concerne especificamente à orientação ao professor de sala de aula foi observado que, mesmo sendo essa uma das funções da professora do SAEDE, conforme pontuado nos documentos de âmbito estadual, nem todas as profissionais conseguem estabelecer um momento de interlocução com professor do ensino regular.

Quando essas interlocuções ocorrem, perpassam discussões sobre estratégias pedagógicas e recursos necessários para o trabalho com os alunos com deficiência na sala de aula comum, sendo que a maioria das professoras do SAEDE solicita o planejamento antecipado para a adaptação de materiais e atividades. Também se relacionam à forma de mediar o aluno às explicações sobre o conteúdo, considerar suas particularidades, como preparar uma aula que facilite o entendimento dos alunos e de que forma avaliá-los.

Algumas profissionais destacaram que, muitas vezes, por não terem acesso ao planejamento dos professores das classes comuns com antecedência, precisam realizar as orientações com base nos atendimentos aos alunos no SAEDE, não existindo troca com o professor.

Em relação à avaliação realizada no serviço junto aos alunos com deficiência, conforme as profissionais dos SAEDEs entrevistadas, anualmente são feitos relatórios de avaliação sobre o progresso dos alunos nos atendimentos do SAEDE. As profissionais salientaram que estes relatórios são obrigatórios e que servem de documento (a ser enviado à GERED e FCEE) para que o serviço continue em funcionamento junto na escola.

Como pode ser observado, muitas das informações dadas pelas professoras que atuam no SAEDE estão em consonância com o que é indicado nos documentos estaduais. Porém, quando essas professoras relatam as atividades e como as desenvolvem, parece haver uma aproximação com o que era desenvolvido nas chamadas salas de recursos, pois centra as atividades na utilização dos recursos. Como podemos pensar, então, que este serviço pode estar contribuindo com a inclusão?

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objetivo central desta investigação a análise da “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina”, especificamente aquela que organiza e implementa os serviços na área da Educação Especial, no período de 2006 a 2010, foi desenvolvida a análise de documentos da política estadual, buscando estabelecer relações entre a política de âmbito estadual com a nacional, examinando alguns conceitos presentes na documentação. Especificamente em relação aos serviços organizados e implementados pelo governo do Estado de Santa Catarina na área da Educação Especial, tais serviços foram mapeados objetivando perceber ações e estratégias que organizam e estruturam a oferta destes aos alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades.

Primeiramente, faz-se importante destacar que a política pública para a Educação Especial no Estado catarinense é elaborada e implementada por 3 instâncias da administração pública estadual: a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), a Secretaria de Educação (SED) e as Gerências Regionais de Educação (GEREDs).

A FCEE é o órgão que responde pela organização, implantação e assessoramento dos serviços de atendimento à pessoa com deficiência, bem como pela formação de professores para a área da Educação Especial, ou seja, é um definidor das políticas e dos serviços oferecidos aos alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. A Secretaria de Educação assume caráter administrativo, contratando professores para os serviços especializados e demais profissionais envolvidos com os serviços e assumindo a responsabilidade pela disponibilização de espaço físico. Já a GERED tem função de destaque, já que é nessa gerência que se inicia o processo de abertura dos serviços, bem como a implementação propriamente dita. Cabe a ela fazer a triagem dos alunos com suspeita de deficiência encaminhados pelas escolas e, confirmando tais suspeitas, encaminhar para a FCEE visando à avaliação diagnóstica. Além disso, essa gerência tem a responsabilidade de: a) avaliar a procedência ou não do pedido para a abertura de um serviço, b) encaminhar a solicitação de recursos humanos e de espaço físico para a SED, e c) assessorar os serviços presentes na sua região de abrangência. Percebeu-se uma articulação entre esses órgãos, com papéis definidos para cada setor. Porém, essa dinâmica indicou uma perspectiva de gerenciamento sobre os encaminhamentos para a área de educação, uma vez que cada setor encaminha uma parte do processo, mas cabe à GERED a

responsabilidade de acompanhar de maneira detida os trabalhos desenvolvidos. Essa centralidade, em uma gerência regional, assume o caráter descentralizador, presente em grande parte das políticas públicas brasileiras.

Como já foi dito anteriormente, essa pesquisa se dedicou a compreender, mapear e analisar os serviços oferecidos pelo governo do Estado de Santa Catarina para a área de Educação Especial. Por intermédio da análise documental, foram estudadas a proposição e implementação de 5 serviços presentes no Estado, quais sejam: AC, SAESP, SPE, SAA e SAEDE. Observou-se que alguns são oferecidos juntamente ao ensino regular (AC, SAEDE e SAA). Nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAESPs) são oferecidos SAEDE, SAESP e SPE.

Todos os serviços disponibilizados aos sujeitos da Educação Especial se organizam a partir do diagnóstico dos alunos. Mesmo aqueles presentes no ensino regular têm sua organização centrada no diagnóstico. É este que possibilitará, por exemplo, a contratação de um Segundo Professor, ou de um Professor bilíngüe, dentre outros que compõem o chamado Atendimento em Classe.

As atividades se organizam a partir dos recursos, observando-se que pouco se focaliza os processos de ensino – aprendizagem fundamental para a escolarização.

No caso dos SAEDes, o diagnóstico define a abertura ou não do serviço, qual a área de atuação do SAEDE (DA, DM, DV, TDAH, Misto), carga horária dos professores, os recursos a serem utilizados, se o atendimento será individual ou em grupo, o tempo do atendimento, entre outros elementos que organizam o serviço. Ao serem analisados os documentos em nível Estadual, observamos que a perspectiva inclusiva está presente na política do Estado, ao mesmo tempo em que o diagnóstico é o definidor dos encaminhamentos. No caso dos serviços especificamente oferecidos nos CAESP, como o SAESP, observa-se um distanciamento da proposição da inclusão total, assumida pelo governo federal.

As aproximações com a empiria permitiram discutir alguns conceitos que aparecem nos documentos e que são tratados como algo já apreendido por todos, como a concepção de escola, educação inclusiva, público alvo da Educação Especial, entre outros.

Podemos perceber que a concepção de escola apresentada passa pelo reconhecimento das diferenças e potencialidades de cada aluno, quando a escola deverá buscar uma nova reestruturação quanto ao currículo, modificar estratégias pedagógicas e metodologias, bem como

adquirir recursos por meio de parcerias a serem firmadas entre escola e comunidade. Sugere-se que o professor modifique suas estratégias e metodologias, pois é desta forma que a escola poderá chegar a uma “verdadeira” perspectiva que respeita as diferenças e as diversidades existentes.

O discurso sobre a concepção de escola, recomendada nos documentos, e sua necessária reestruturação indica que as modificações sugeridas são possíveis e que resolvem os problemas de nossa sociedade. Além disso, aparentemente, a escola deveria se modificar para atender aos alunos da Educação Especial, sugerindo que a escola para as demais crianças não apresenta problemas ou limitações, sem fazer referência à necessidade de transformação social. A concepção de escola, então, aproxima-se mais da conservação do papel da escola que, segundo alguns autores, serve mais para a manutenção da sociedade do que para a sua transformação.

Em relação ao conceito de inclusão, observou-se na documentação estadual a focalização deste na área da Educação Especial e que, por intermédio dos serviços na área da Educação Especial, é que se vai constituir uma educação inclusiva. Parte-se do reconhecimento e valorização da diversidade como impulsionador de enriquecimento do processo educacional, o qual levará à modificação da escola e, conseqüentemente, à transformação social. Essa visão aproxima-se mais de estratégias de manutenção do que de transformação da escola e da sociedade.

No tocante aos sujeitos da Educação Especial, foi observada a utilização, nos documentos do Estado, do conceito de pessoa com deficiência proposto pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas - ONU (2007). Tal documento define parte dos sujeitos da Educação Especial (pessoas com deficiência) como “(...) àquelas que apresentam impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial as quais em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.” (Brasil, 2007, p. 16). Esse não se diferencia do conceito disseminado pelo governo federal, pois as pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades também constituem no público alvo da Educação Especial (apresentados nos documentos de âmbito federal).

Da mesma forma o diagnóstico direciona os serviços disponibilizados para a “inclusão”. Além disso, observou-se, também, que o governo estadual se distanciou do conceito de necessidades educacionais especiais divulgado pela Declaração de Salamanca. Cabe

lembrar que tal conceito foi disseminando no Brasil por intermédio da política nacional do início dos anos 2000. Porém, observa-se que na política nacional o TDAH/I não faz parte dos sujeitos para os quais se destinam o AEE, e no estado catarinense estes sujeitos devem ser atendidos no SAEDE específico.

Esses conceitos ajudam a compreender como se implementam e organizam os serviços da Educação Especial em Santa Catarina, especificamente do SAEDE. Observou-se, quando da ida aos SAEDEs em funcionamento em Florianópolis, que o conceito de escola - presente nas práticas e na própria expressão dos professores - não compõe o serviço especializado. Em outras palavras, não se percebe uma interlocução entre o serviço especializado e a classe comum. Isso se expressa pela ausência de articulação entre o serviço específico e a classe comum na qual o aluno estaria “incluído”. Ao mesmo tempo, os documentos indicam a educação inclusiva como provocadora da mudança na escola. Como isso será possível com essa ausência de articulação? Qual a concepção de inclusão está presente nos SAEDEs com a organização do serviço especializado estando separado da educação comum? O que parece é que a concepção de inclusão adotada na implementação dos SAEDEs não traz uma mudança significativa na escola e nas práticas da Educação Especial. A permanência é percebida também na análise do conceito de deficiência, mas, principalmente na utilização desses conceitos para a organização dos próprios serviços quando os diagnósticos são os organizadores. Ao mesmo tempo observa-se a centralidade das práticas do AEE nos recursos e não nos processos ensino-aprendizagem.

Em síntese, pode-se inferir que em Santa Catarina, os serviços propostos e implementados pelo governo estadual não mudam a trajetória histórica da Educação Especial. Ao contrário, a empiria mostrou a permanência de “velhas” perspectivas na política e na prática por ela orientada, agora travestidas de novas.

REFERÊNCIAS

AAMR, Associação Americana de Retardo Mental. **Definição de Deficiência Intelectual**. Disponível em <http://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&langpair=en%7Cpt&u=http://www.aamr.org/content_100.cfm%3FnavID%3D21>. Acesso em: 14 de jun de 2010.

ADRIÃO, T. e PERONI, V. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, T. e PERONI, V. (ORG). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 137-153.

ALVES, Denise de Oliveira *et alii*. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002991.pdf>>. Acesso em: 08 dez. de 2009.

ARNAL, L.S.P. **Educação escolar inclusiva: a prática pedagógica nas salas de recursos**. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

BALL, S. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem fronteiras. Estados Unidos. V. 1, n. 2. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/volliss2articles/ball.pdf>> Acesso em: 15 de mar. 2010.

BOROWSKY, F. **Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007): novos referenciais? 2010**. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação/MEC, Secretaria de Educação Especial/SEESP. **Política Nacional para Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Decreto n. 5.692, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade ao atendimento às pessoas que especifica e n. 10.098, de 19 de dezembro

de 2000, que estabelece normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.fiemg.com.br/ead/pne/leis/DEC_N5_296_04.pdf>. Acesso em: 06 fev. de 2010.

BRASIL, Ministério da Educação/MEC, Secretaria de Educação Especial/SEESP. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. In: **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais.** 2ª Ed., Brasília/DF, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação/MEC, Secretaria de Educação Especial/SEESP. Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001. In: **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais.** 2ª Ed., Brasília/DF, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação/MEC, Secretaria de Educação Especial/SEESP. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. In: **Direito à educação: subsídios para a gestão e marcos legais.** 2ª Ed., Brasília/DF, 2006.

____ Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, Setembro de 2007.

____ **Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica.** v.1. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

____ **Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação.** Brasília: MEC/SEESP, 2006d. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>>. Acesso em: 08 mai. de 2010.

____ **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 14 dez. de 2009.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008b. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 14 dez. de 2009.

BRASIL, Ministério da Educação/MEC, Secretaria de Educação Especial/SEESP, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº13, de 3 de junho de 2009a. Relator: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf>. Acesso em: 16 dez. de 2009.

____ Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 16 dez. de 2009.

BRASIL, Ministério da Educação/MEC, Secretaria de Educação Especial/SEESP **Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado**. 2010a. (Nota Técnica nº 9, 7 de maio de 2010). Disponível em:

<<http://www.inclusive.org.br/?p=15154>>. Acesso em: 17 de jan. de 2011.

____ **Orientações para a institucionalização da oferta do atendimento educacional especializado – AEE em salas de recursos multifuncionais, implantadas nas escolas regulares**. 2010b. (Nota Técnica nº11, de 7 de maio de 2010). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&tash=doc_download&gid=5294&Itemid=>>. Acesso em: 17 de jan. de 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BRUNO, L. Poder e Administração no Capitalismo Contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. (Org). **Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p.15–45.

CAMBAÚVA, L. G. **Análises das Bases Teóricas- Metodológicas da Educação Especial**. 1998. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEI, M.B.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M.C. **Desigualdades e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2000, p.17-50.

CORRÊA, N.M. O Município de Campo Grande e a Educação Especial: Fontes Reveladoras da Construção de uma História. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO, 5, 2009, São Paulo. **Anais Eletrônicos ...** São Paulo: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, ABPEE, 2009, p. 1-12.

DALLABRIDA, A. M. Escolarização e Deficiência: A Escolha da Escola. In: BUENO, J.G.S., MENDES, G.M.L.; SANTOS, R.A. (Orgs). **Deficiência e Escolarização: Novas Perspectivas de Análise**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008, p. 251-299.

DUBET, F. **A escola e a exclusão**. In: *Cadernos de Pedagogia*. Fundação Carlos chagas. São Paulo: Autores Associados, n.119, p. 29-45, jul., 2003.

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Roteiro de Trabalho do Mini-curso oferecido durante a 31ª Reunião Anual da ANPED, GT15, Educação Especial. Caxambu, MG, 19-22 de out. de 2008. Mimeo

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERRARO, A.R. Neoliberalismo e Políticas Sociais: A Naturalização da Exclusão. **Estudos Teológicos**, Coimbra/Portugal, v.45, n.1, p.99-117, 2005.

FREITAS, L.C. de. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas/São Paulo, set., v.23, n.80, p. 299-325, 2002.

FONTES, V. Capitalismo, Exclusões e Inclusão Forçada. **Tempo**, Rio de Janeiro, v.2, n. 3, p. 34-58, 1996. Disponível em: http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg3-2.pdf Acesso em: 8 de jan. de 2011.

FRIGOTTO, G. Educação para a “inclusão” e a “empregabilidade”: promessas que obscurecem a realidade. In: CANÁRIO, R.; RUMMERT, S.M. (Orgs.) **Mundos do Trabalho e Aprendizagem**. EDUCA: Universidade de Lisboa, Autores, 2009, p. 61-77.

GANDINI, R.; RISCAL, S.A. A gestão da educação como setor público não-estatal e a transição para o Estado fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. (Orgs.) **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 39-58.

GARCIA, R.M.C. **Políticas Públicas de Inclusão: Uma Análise no Campo da Educação Especial Brasileira**. 2004. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

____ **Formas Organizativas do trabalho Pedagógico na Política Educacional Brasileira para a Educação Especial**. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu. Anais Eletrônicos... Caxambu: ANPED, 2005, p. 1 - 17. Disponível em: www.anped.org.br >. Acesso em: 31 out. 2009.

____ Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. bras. educ. espec.** [online], Marília/Paraná, 2006, v.12, n.3, p. 299-316.

____ **Políticas inclusivas na educação: do global ao local**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIÁLOGO E PLURALIDADE, 3, 2007, Marília/Paraná. Anais Eletrônicos... Marília: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, ABPEE, 2007, p. 1 - 16.

____ **Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONHECIMENTO & MARGENS, 4, 2008, Gramado/RGS, Anais Eletrônicos... Gramado: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, ABPEE, 2008, p. 1 – 19.

GARCIA, R.M.C.; MICHELS, M.H. **Políticas Municipais de Educação Inclusiva: Um Estudo de Municípios Catarinenses**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 7, 2008, Itajaí – SC. Anais Eletrônicos... Itajaí: ANPED/SUL, 2008, p. 1-17.

GESTOR da FCEE. **Entrevista sobre a proposição dos Serviços de Educação Especial no Estado de Santa Catarina**. Florianópolis/SC, 2010, p. 1-32, 2 de dez. de 2010. Entrevista concedida a Simone De Mamann Ferreira para fins de pesquisa. Gravador digital.

GESTOR da GERED. **Entrevista sobre a proposição dos Serviços de Educação Especial no Estado de Santa Catarina.** São José/SC, 2011a, p. 1 – 21, 25 de fev. de 2011. Entrevista concedida a Simone De Mamann Ferreira para fins de pesquisa. Gravador digital.

GESTOR da SED. **Entrevista sobre a proposição dos Serviços de Educação Especial no Estado de Santa Catarina.** Florianópolis/SC, 2011b, p. 1 – 14, 04 de mar. de 2011. Entrevista concedida a Simone De Mamann Ferreira para fins de pesquisa. Gravador digital.

GIORGI, H.O.P. **Sala de recursos em São Bernardo do Campo: possibilidades e limites do apoio educacional especializado na construção de uma escola inclusiva.** 2007. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2007.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004.

KRAWSCZYK, N. R. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. (Org). **Política e Gestão da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.59-72.

LEHER, R. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, S. *et alii*. **Marx, Gramsci e Vygotsky: aproximações.** Araraquara: Editora Cultura Acadêmica, 2009, p. 223 - 251.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.** Campinas, v.27, n. 94, abr., p. 47 - 69, 2006. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=pt&nrm=is>o. Acesso em 13 mar. 2010

MARTIN, R.M.; VASQUEZ, C.K. **Políticas de Educação Especial em um Município do Sul de Santa Catarina: Contextos e Perspectivas.** In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 8, 2010, Londrina – PR. Anais Eletrônicos... Londrina: ANPED/SUL, 2010, p. 1 – 14.

MARTINS, J. de S. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais.** Petrópolis: Vozes, 2002.

MARTINS, Marcela Barbosa. **Educação Especial em Santa Catarina: Gênese da Institucionalização (décadas de 1950 e 1960)**. 2003. 112 f. (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MELETTI, S.M.F. **A Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Regular de Ensino no Município de Londrina**. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32. 2009, Caxambu. Anais Eletrônicos... Caxambu: ANPED. 2009, p. 1 - 12. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 31 out. 2009.

MENEZES, E.C.P.; MELLO, V.S.S. **Atendimento Educacional Especializado na Escola Regular: Espaço para Classificação e Normalização dos Alunos**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 8, 2010, Londrina – PR. Anais Eletrônicos... Londrina: ANPED/SUL, 2010, p. 1 -14.

MENEZES, M.A. **Educação inclusiva- política de atendimento a alunos portadores de necessidades especiais - estudo de caso: sala de apoio pedagógico (SAP) da rede municipal de educação de São Paulo**. 2003. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

MICHELS, M.H.; CARNEIRO, M.S.C.; GARCIA, R.M.C. **A articulação entre serviço especializado e classes comuns: organização curricular frente e um modelo inclusivo**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 8, 2010, Londrina – PR. Anais Eletrônicos... Londrina: ANPED/SUL, 2010, p. 1- 16.

MICHELS, M.H. e GARCIA, R.M.C. **Política de educação inclusiva e estratégias curriculares: paradoxos frente à educação básica**. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4, 2008. **Anais...** Florianópolis, 2008, p. 1 – 9.

OZGA, J. Recursos para uma investigação em política. In: ____ **Investigação sobre políticas educacionais**. Porto: Porto Editora, 2000, p.129-202.

PASOLINI, M.S. **Análise do Atendimento da Educação Especial no Município de Colatina/ES: Construindo um Olhar na Perspectiva Inclusiva**. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2008.

PIETRO, R.G. *et.al.* **Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular.** In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27, 2004, Caxambu. Anais Eletrônicos... Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 31 out. 2009, p. 1 - 18.

PIETRO, R.G. **Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com necessidades Educacionais especiais com base em fontes documentais.** In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA ESPECIAL: MAPEANDO PRODUÇÕES, 1, 2005, Vitória. Anais... Vitória: Editora Vitória/ES, 2005.

SANTA CATARINA. Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina. **Lei nº 4.156, de 06 de maio de 1968.** Institui a Fundação Catarinense de Educação Especial e dá outras providências.. Florianópolis/SC: Imprensa Oficial do Estado, 1968.

SANTA CATARINA, Secretaria do Estado da Educação. **Proposta curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Jovens e Adultos.** Coordenadoria de Ensino. Florianópolis/SC, 1991.

SANTA CATARINA, Conselho Estadual de Educação/Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. Lei Complementar nº 170. 07 de agosto de 1998. Lei do Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. Florianópolis, SC. Disponível em: <<http://www.zinder.com.br/legislacao/lc170.htm>> Acesso em: 10 de mar. de 2011.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. Gerência de Pesquisa e Recursos Tecnológicos. **Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997.** São José: FCEE, 2002.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. Lei complementar n. 243, de 30 de janeiro de 2003. Estabelece nova Estrutura Administrativa do Poder Executivo. Florianópolis, SC. Disponível em:

<http://www.mp.sc.gov.br/portal/site/portal/portal_lista.asp?campo=626>. Acesso em: 1 de mar. de 2011.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/educadores/proposta-curricular?start=4>> Acesso em: 10 de jun. de 2010.

SANTA CATARINA, Secretaria do Estado da Educação/Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. 2006a, São José/SC. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=45&Itemid=91>. Acesso em: 04 dez. de 2009.

_____. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Resolução n. 112, de 12 de dez. de 2006b, Florianópolis/SC. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/images/stories/Educacao%20especial/resolucao112_2006.htm>. Acesso em> 10 jan. de 2010.

_____. Proposta de substituição da Resolução nº 01/96/CEE. Parecer n.414, de 12 de dez. de 2006c, Florianópolis/SC. Disponível em: <<http://www.cee.sc.gov.br/images/stories/Educacao%20especial/parecer414.htm>>. Acesso em: 20 dez. de 2009.

_____. **Programa Pedagógico**. São José/SC. 2007a, Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=44&Itemid=91>. Acesso em: 08 set. de 2009.

SANTA CATARINA, Ministério Público de Santa Catarina/Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina. Lei complementar n. 381, de 07 de maio de 2007b. Dispõe sobre o modelo de gestão e a estrutura organizacional da Administração Pública Estadual. Florianópolis/SC. Disponível em: <http://www.mp.sc.gov.br/portal/site/portal/portal_lista.asp?campo=6209>. Acesso em: 14 set. de 2010.

SANTA CATARINA, Secretaria do Estado da Educação. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2009a.

SANTA CATARINA, Secretaria do Estado da Educação/Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico**. São José, SC: FCEE, 2009b.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Relatório Estatístico da Educação Especial do Estado de Santa Catarina.** 2009c, São José/SC.

SANTA CATARINA, Fundação Catarinense de Educação Especial. Decreto nº 2.633. Regimento Interno da FCEE. São José, 2009d.

Disponível em: <

http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=76&Itemid=154>. Acesso em: 3 jan. de 2011.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **A Fundação.** São José, 2010d. Disponível em:

<http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=43&Itemid=57>. Acesso em: 3 jan de 2011.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **A História.** São José, 2010e. Disponível em:

<http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=45&Itemid=59>. Acesso em: 3 jan de 2011.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Missão.** São José, 2010f. Disponível em: <

http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=47&Itemid=61>. Acesso em: 3 jan. de 2011.

SANTA CATARINA, Secretaria do Estado da Educação. **Histórico.** Florianópolis, 2010g. Disponível em:<

<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/historico>>. Acesso em: 3 jan. de 2011.

SANTA CATARINA, Fundação Catarinense de Educação Especial. **Organograma do Regimento Interno.** São José, 2010h. Disponível

em: <<http://www.fcee.sc.gov.br>>. Acesso em: 13 abr. 2010.

SANTA CATARINA, Secretaria Estadual de Educação. **Instrução Normativa nº 04.** Florianópolis, 2010i.

SHIROMA, E.O. *et alii*. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológico para análise de documentos. In:

Perspectiva, v.23, n.2, jul-dez, p. 427-446 2005, Florianópolis, SC.

Disponível em:

<<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/1eneidarose.pdf>> ou

<http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2005_02/11_artigo_eneida_roselane_rosalba.pdf>

SHIROMA, E. O.; SCHNEIDER, M. C. Gestão e certificação de professores. *Temas & Matizes*, Cascavel, v.07, p.39 - 48, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/2483>>. Acesso em: 18 de nov. de 2011.

SILVA, S.; ARELARDO, L.R.G. **Diversidade e Exclusão: A Sensibilidade de quem as Vive Construindo Alternativas de Políticas de Inclusão.** In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26, 2003, Poços de Caldas. Anais Eletrônicos... Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 31 out. 2009. Poços de Caldas: ANPED. 2003, p. 1 - 17.

SOUZA, E.F.D. **Abordagem psicodinâmica dos discursos e práticas de implementação das políticas de atendimento ao deficiente visual: o caso de um município do Estado de São Paulo.** 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-Pr. Prudente, Presidente Prudente, 2006.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevista sobre o serviço de atendimento educacional especializado – SAEDE (entrevista com o Professor do SAEDE)

Escola:

Endereço:

Telefone:

Celular:

Tipo de SAEDE: () DV () DA () DM

Horário de funcionamento:

1. Profissionais que atuam neste SAEDE:
2. Carga horária:
3. Formação inicial:
4. Formação continuada:
5. Quais as funções do professor do SAEDE:
6. Além da escola onde funciona o SAEDE, os profissionais fazem atendimento de alunos de outras escolas? Quantas e quais?
7. Quais alunos atendem (Qual diagnóstico?)
8. Quantos alunos no total?
9. Quantos atendimentos por semana para cada aluno?
10. Quais os horários de atendimento?
11. Estes atendimentos são feitos individualmente ou em grupo (De quantos alunos?)
12. Qual a dinâmica do SAEDE?
13. Quem encaminha os alunos para o SAEDE?
14. Quando há suspeita de deficiência, TGD, TDAH/I e altas habilidades, como é realizado o procedimento de encaminhamento?
15. Há uma metodologia definida que seja utilizada no SAEDE? Qual?
16. Qual a relação entre esse serviço e a escola comum?
17. São realizadas orientações aos professores?
18. Quais orientações?
19. Qual a periodicidade dessas orientações? Semanal, quinzenal ou mensal?
20. É estabelecida comunicação entre o professor do SAEDE com o professor da sala de aula comum?
21. O professor da educação especial tem acesso ao planejamento do professor de sala de aula e vice – versa?
22. O acesso ao planejamento auxilia no trabalho desenvolvido no SAEDE? De que forma?
23. É realizada a adaptação de materiais? Como? Estes materiais são repassados para a sala de aula comum?

24. O SAEDE recebe equipamentos e recursos sistematicamente? Quais recursos são recebidos? De onde provem estes recursos ou equipamentos ?

25. Quais equipamentos são disponibilizados aos alunos?

26. Algum órgão do Estado acompanha o serviço do SAEDE? Qual?

27. Os profissionais dos SAEDEs da Grande Florianópolis se reúnem para discutir seu trabalho? Com qual periodicidade (Semanal, quinzenal ou mensal)?

28. Há Momentos de Estudo para esses Profissionais?

29. O “Programa Pedagógico” elaborado pelo Governo do Estado (2009) é utilizado no planejamento do SAEDE? Como?

30. Quem verifica e solicita os profissionais para atuarem no SAEDE ou ensino regular (Instrutor, intérprete, 2º professor, entre outros)?

31. Outras informações relevantes:

Apêndice B – Roteiro de entrevista sobre os serviços de educação especial do Estado de Santa Catarina (entrevista com o Gestor da FCEE)

Realizada em: _____

Função: _____

a) Quanto aos serviços de Educação Especial:

1. O que define a contratação dos profissionais?

2. Quais os objetivos do AC?

Os profissionais da AC atuam com mais de 1 aluno? (grupo, individual, contra-turno)

3. Os profissionais acompanhantes terapêutico e técnico, na área da saúde, são considerados profissionais de quais serviços da Educação Especial? Quais alunos têm direito a estes profissionais?

4. No SAA, com relação às informações nos documentos não encontramos para qual a faixa etária está previsto para o SAA, que tipo de profissional irá atuar e qual a característica desse trabalho? Em que turno ocorrerá este atendimento?

5. Quem são os alunos que frequentam o SPE? Como ocorre este serviço?

6. Qual a formação dos profissionais para atuar nos Grupos de Trabalho do SPE?

Os alunos frequentam este serviço em qual horário?

7. Qual a diferença entre SAA e SPE?

8. Como são estabelecidos os critérios de inserção do aluno no SAESP? Qual o público atendido? Alunos do ensino regular podem frequentá-lo? Qual o seu objetivo?

9. No caso do SAEDE este seria uma atividade ou um serviço? Qual a diferença?

10. O SAEDE itinerante segue os mesmos critérios estabelecidos no SAEDE que funciona nas salas implantadas no ensino regular? E nos CAESPs há esta itinerância? Se sim, qual a diferença? Que profissional realiza este serviço? Tem as mesmas funções dos que atuam nos SAEDEs implantados no Ensino Regular?

11. Qual a diferença do SAEDE instituído na FCEE para o SAEDE instituído na GERED, no ensino regular e nos CAESPs? Porque há essa diferenciação nos documentos?

12. Qual o critério para os alunos frequentarem o SAEDE? Qual faixa etária poderá receber esse atendimento de SAEDE?

13. O que seriam os programas educacionais e/ou reabilitatórios pontuados nos documentos? Eles serão disponibilizados somente nos CAESPs? Estes programas podem ser usados em todos os serviços da Educação Especial do Estado de Santa Catarina?

14. As equipes multidisciplinares sugeridas no documento Política de EE do Estado de SC são compostas por quais profissionais? O que caracterizaria esta equipe e qual a sua função?

15. O que é um CAESP? O que caracteriza este centro? Qual o papel do CAESP? Quais instituições são consideradas CAESP?

16. O que é a escola especial no âmbito do Estado? Qual sua diferença do CAESP?

17. Que tipos de instituições congêneres podem ser conveniadas com a FCEE? Qual o papel das instituições especializadas conveniadas com a FCEE no Estado de SC?

b. Questões sobre os SAEDEs por área:

1. No SAEDE/DA se o aluno e/ou família optar somente pela língua portuguesa na modalidade escrita, não poderá frequentar o atendimento do SAEDE/DA?

2. Qual deve ser formação do profissional coordenador pedagógico que irá atuar no SAEDE?

3. No SAEDE/DV no ensino médio, EJA e educação profissional é indicado que este serviço tem caráter reabilitatório, como isto ocorre?

4. No SAEDE/TGD e SAEDE/TDAH/I os alunos com diferentes diagnósticos são atendidos juntos? Como são organizados estes SAEDEs nas escolas regulares?

5. O SAEDE pode atender mais que uma deficiência? Pode atender alunos que frequentam o ensino regular municipal?

6. Porque diversos SAEDEs não estão estruturados e em funcionamento ainda no Estado? Quais as diretrizes pensadas para estes?

7. Quais os objetivos dos SAEDEs DMU, DF, Sc e AH? Quais recursos são pensados para estes?

8. Todos os SAEDEs podem ser disponibilizados em CAESPs?

9. Quando não existir SAEDE instalado no município para atender alunos com PC, DMU, Sc e AH que frequentem o ensino regular estadual, onde estes serão atendidos?

10. Quantos e quais os profissionais poderão atuar nos SAEDEs?

11. Os alunos diagnosticados com severos comprometimentos mentais poderão frequentar quais serviços na área da Educação Especial?

c. Outras questões relacionadas a gestão:

1. Qual o papel da FCEE no Estado de Santa Catarina na área da Educação Especial? Quais as suas funções?

2. Qual o papel do Integrador de Educação Especial e Diversidade na GERED?

3. Qual o papel da SED na área da Educação Especial?

4. No documento Resolução nº 112/2006 em seu artigo 10, inciso 1 indica que os SAEDEs serão supervisionados e assessorados pela SED e FCEE, qual é o papel de cada órgão nesta indicação?

5. Os projetos de investigação metodológica, sugeridos no “Programa Pedagógico”, são feitos por quem? Estão sendo feitos?

6. Como são distribuídos os serviços da área da EE pelo Estado de SC? Quais os critérios para a instalação?

Apêndice C – Roteiro de entrevista sobre os serviços de educação especial do Estado de Santa Catarina (entrevista com o Gestor da GERED)

Realizada em: _____

Função: _____

a) Questões relacionadas à gestão:

1. Qual o papel da GERED no Estado de Santa Catarina na área da Educação Especial? Quais as suas funções? E na implementação de serviços de Educação Especial no Estado?

2. Qual o papel do Integrador de Educação Especial e Diversidade na GERED? Quais as suas funções?

3. Qual o setor que o Integrador de Educação Especial e Diversidade faz parte na GERED?

4. Que formação precisa ter o Integrador de Educação Especial e Diversidade para assumir o cargo? Como são estabelecidos os critérios de seleção? Quem seleciona?

5. Quando foi criado o cargo de Integrador de Educação Especial e Diversidade?

6. Como está estruturada a equipe da Educação Especial na GERED?

7. Há um controle sobre a quantidade de serviços na área da Educação Especial oferecidos pelo governo do Estado? Por quem e de que forma isso é feito?

8. Quais as modalidades da educação que o Integrador de Educação Especial e Diversidade atende?

9. Qual o papel da SED e da FCEE quando da implantação dos serviços de Educação Especial?

10. Há momentos em que a FCEE, GERED e SED se encontram para discutir questões na área da Educação Especial? Quando isto ocorre?

11. Como são distribuídos os serviços da área da Educação Especial pelo Estado de Santa Catarina? Quais os critérios para a instalação?

12. Há um organograma dos setores da GERED? Qual é a estrutura e organização desta instância no Estado?

b) Quanto aos serviços de Educação Especial:

1. Os processos de implantação de serviços na área da Educação Especial passam pela GERED? Como isto ocorre?
2. Qual o papel do Integrador de Educação Especial e Diversidade no processo de implantação desses serviços?
3. No documento do “Programa Pedagógico” está indicado que cabe ao Integrador de Educação Especial e Diversidade da GERED, a elaboração e os encaminhamentos de processos de formação das turmas com matrícula de alunos com deficiência e condutas típicas. Como isto ocorre?
4. Qual o papel do Integrador de Educação Especial e Diversidade junto aos profissionais que atuam nos AC, SAA, SPE, SAESP e SAEDE?
5. Em relação ao CAESPs e de outras instituições especializadas, qual a função do Integrador de Educação Especial e Diversidade?
6. O que define a contratação dos profissionais do serviço de AC? Quais os procedimentos necessários para a realização da contratação?
7. Como são contratados para atuar nas escolas os profissionais acompanhante terapêutico e técnico na área da saúde?
8. Em relação ao SAA qual a faixa etária está previsto para este serviço? Qual profissional irá atuar e qual a característica desse trabalho? Em que turno ocorrerá este atendimento?
9. Quem são os alunos que frequentam o SPE? Qual na dinâmica desse serviço?
10. Qual a diferença entre SAA e SPE?
11. Como são estabelecidos os critérios de inserção do aluno no SAESP? Qual o seu objetivo?
12. No caso do SAEDE como se dá o assessoramento da GERED a este serviço? E quanto ao SAEDE itinerante, como ocorre o acompanhamento do Integrador de Educação Especial e Diversidade?
13. Como se dá a inserção dos alunos elegíveis para frequentar o SAEDE? Quais os critérios para sua frequência neste serviço?
14. Há cursos de formação para os profissionais que atuam nos serviços de Educação Especial acompanhados pelo Integrador de Educação Especial e Diversidade? Como é feita a solicitação, como são selecionados e onde são realizados?
15. No caso dos alunos com severos comprometimentos mentais, qual o serviço que devem frequentar? Qual órgão do Estado faz esse encaminhamento e como?

c) Questões sobre os SAEDEs por área:

1. No SAEDE/DA se o aluno e/ou família optar somente pela língua portuguesa na modalidade escrita, não poderá frequentar o atendimento do SAEDE/DA?

2. Qual o contato estabelecido entre o coordenador pedagógico em SAEDE/DM instalado em CAESPs e o Integrador de Educação Especial e Diversidade?

3. Porque diversos SAEDEs não estão estruturados e em funcionamento ainda no Estado? Quais as diretrizes para estes?

4. O SAEDE pode atender mais que uma deficiência? Quem faz essa constatação?

5. Quantos e quais os profissionais poderão atuar nos SAEDEs? Qual a carga horária? Como é feita esta constatação?

Apêndice D – Roteiro de entrevista sobre os serviços de educação especial do Estado de Santa Catarina (entrevista com o Gestor da SED)

Realizada em: _____

Função: _____

a) Questões relacionadas a gestão:

1. Qual o papel da SED na área da Educação Especial? E na implementação de serviços de Educação Especial no Estado?

2. Há um controle sobre a quantidade de serviços, na área da Educação Especial, oferecidos pelo Estado? Por quem e de que forma isso é feito?

3. A Coordenação de Educação Especial faz parte de qual setor da SED?

4. Qual a função da Coordenação de Educação Especial? Como são estabelecidos os critérios de seleção da coordenação de Educação Especial?

5. Quando foi criado o cargo de coordenador de Educação Especial? Quais as suas atribuições? Há alguma exigência de formação para atuar neste cargo?

6. Como está estruturada a equipe da Educação Especial na SED?

7. No documento Resolução nº 112/2006 em seu artigo 10, inciso 1 indica que os SAEDEs serão supervisionados e assessorados pela SED e FCEE. Quais as ações desenvolvidas pela SED ?

8. Quais as modalidades da educação que a Coordenação de Educação Especial atende?

9. Qual o papel da Integradora de Educação Especial? Como são estabelecidos os critérios de seleção da integradora de Educação Especial?

10. Qual a relação entre a SED e a FCEE?

11. Há momentos em que a FCEE, GERED e SED se encontram para discutir questões na área da Educação Especial? Quando isto ocorre?

12. Como são distribuídos os serviços da área da Educação Especial pelo Estado de Santa Catarina? Quais os critérios para sua instalação?

13. Há um organograma dos setores da SED? Qual é a estrutura e organização desta instância no Estado?

a) Quanto aos serviços de Educação Especial:

1. Qual o papel da SED quando dos convênios com as instituições conveniadas e congêneres?

2. No documento da “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina”, é pontuado que “(...) será constituída uma equipe multidisciplinar, vinculada à Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão da FCEE, articulada com a Diretoria de Educação Básica da SED (...) terá como função: implantar, assessorar, capacitar, acompanhar e avaliar os Serviços de Educação Especial (...)”. (SANTA CATARINA, 2009a, p. 27). Quem faz parte desta equipe?

3. A análise técnica de processos quanto às necessidades dos alunos elegíveis para a Educação Especial da rede estadual de ensino é feita de forma compartilhada entre a FCEE e a SED. Quais processos são avaliados e como são separados entre os dois órgãos? O parecer final é assinado por qual órgão?

4. Qual foi a participação da SED na construção dos documentos da “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” e do “Programa Pedagógico”?

5. O que define a contratação dos profissionais do serviço de AC? Quais os procedimentos necessários para a realização dessa contratação?

6. Como são contratados para atuar nas escolas os profissionais acompanhantes terapêuticos e técnicos na área da saúde?

7. O que é o atendimento domiciliar? Quem são os alunos que tem direito a este tipo de atendimento e quais os critérios para a implantação deste serviço?

8. Os profissionais que irão atuar nos serviços de SAA, SPE, SAESP e SAEDE são contratados via SED? Qual a formação exigida para esses profissionais atuarem nesses serviços?

9. Quanto aos serviços de Educação Especial implantados no Estado, a SED faz algum acompanhamento? Qual?

10. No caso do SAEDE que tem dois tipos de atendimento, em sala e itinerante, qual é o acompanhamento realizado pela SED? Quem realiza a contratação do profissional para atuar neste?

11. Porque diversos SAEDEs não estão estruturados e em funcionamento ainda no Estado? Quais as diretrizes pensadas para estes?

Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a entrevista com os Professores do SAEDE

Dados de identificação

Título do Projeto: A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SANTA CATARINA: O SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – SAEDE.

Pesquisador Responsável: Simone de Mamann Ferreira

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável:

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC - Telefones para contato: 48 33694151 / 48 88161701

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos. R.G. _____

Termos do acordo

O Sr/Sra está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SANTA CATARINA: O SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – SAEDE” de responsabilidade do pesquisador Simone De Mamann Ferreira.

A sua participação ajudará a compreender de que forma as políticas públicas de âmbito estadual propõem e organizam os serviços de atendimento educacional especializado (SAEDE) implantados na rede estadual de educação em Santa Catarina. Para tanto, serão realizadas entrevistas com gravação de áudio com professores do SAEDE.

As respostas serão mantidas em sigilo assim como a identificação nominal.

Sua participação é voluntária.

O Sr/Sra poderá, a qualquer tempo, desistir de participar da pesquisa, bastando informar o fato à pesquisadora.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Florianópolis, _____ de _____ de _____

Nome e assinatura do
voluntário pesquisado

Nome e assinatura do
responsável por obter
o consentimento

Testemunha

Testemunha

Apêndice F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a entrevista com os Gestores.

Dados de Identificação

Título do Projeto: **CONHECER OS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DE SANTA CATARINA: UMA POLÍTICA EM ANÁLISE.**

Pesquisador Responsável: Simone de Mamann Ferreira

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável:

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC - Telefones para contato: 48 33694151 / 48 88161701

Nome do voluntário: _____

RG: _____

Termos do acordo

O Sr/Sra está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “**Conhecer os Serviços de Educação Especial do Estado de Santa Catarina: Uma Política em Análise.**” de responsabilidade do(a) pesquisador(a) Simone De Mamann Ferreira.

A sua participação ajudará a compreender de que forma as políticas públicas de âmbito estadual propõem e organizam os serviços de atendimento educacional especializado (SAEDE) implantados na rede estadual de educação em Santa Catarina. Para tanto, serão realizadas entrevistas com gravação de áudio com os gestores.

A identificação nominal será mantida em sigilo.

Sua participação é voluntária.

O Sr/Sra poderá, a qualquer tempo, desistir de participar da pesquisa, bastando informar o fato à pesquisadora.

Eu, _____, RG nº _____

_____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Florianópolis, _____ de _____ de _____

Nome e assinatura do
voluntário pesquisado

Nome e assinatura do
responsável por obter
o consentimento

Testemunha

Testemunha

Apêndice G - Quadro demonstrativo dos serviços disponibilizados no Estado de Santa Catarina, no ano de 2010

QUADRO DEMONSTRATIVO DE SAEDE - 2010										
GERED	Implantação					Alunos Inclusos no SAEDE				
	DA	DV		MISTO	DM	Desf.	DA	DV		Inelegíveis
		BV	Cego					BV	Cego	
1º - SDR							9	6	4	8
2º - SDR					2		6	1		1
3º - SDR	2	1	-		5		17	7	3	4
4º - SDR					4		74	5	3	2
5º - SDR				1	1		57	31	8	40
6º - SDR							23	13	2	
7º - SDR							8	18	9	34
8º - SDR					1		22	9	6	5
9º - SDR					1		6	5		7
10º - SDR					2	1	1	4	1	10
11º - SDR					2	1	15	11	6	5
12º - SDR							13	15	4	7
13º - SDR					1		3	3		12
14º - SDR	1			1	2		23	6	1	6
15º - SDR					1		20	3	6	10
16º - SDR						1				11
17º - SDR		1	-	3			20	33	6	3
18º - SDR				2			64	35	7	13
19º - SDR										
20º - SDR					1	2	11	23	5	7
21º - SDR						2	78	25	3	
22º - SDR					1		7	10	1	7
23º - SDR		1	-				114	20	6	12
24º - SDR				1	1		9	2	1	6
25º - SDR							19	13	1	2
26º - SDR				1	2		26	5	2	9
27º - SDR					1	1	4	19	18	13
28º - SDR				2	1		11	2	2	6
29º - SDR					2	1	6	1	1	7
30º - SDR					1		6	15	1	2
31º - SDR				1			8	10		7
32º - SDR							1			3
33º - SDR					1					11
34º - SDR				2		1	2	9	2	20
35º - SDR							11	2		5
36º - SDR					1		8	2		2
Sub Total	3	3	0	14	34	10	702	363	109	216
Total	54						2018			

Atualizado em 01/12/2010

Apêndice H - Quadro dos trabalhos selecionados no levantamento das pesquisas acadêmicas

Base de Dados	Instituição	Título	Autor	Ano
ANPED sul	UFSC	A Articulação entre Serviço Especializado e Classes Comuns: A Organização Curricular frente a um Modelo Inclusivo	Maria Helena Michels, Maria Sylvia Cardoso Caneiro e Rosalba Maria Cardoso Garcia	2010
ANPED sul	UFSC	Políticas Municipais de Educação Inclusiva: Um Estudo de Municípios Catarinenses	Maria Helena Michels e Rosalba Maria Cardoso Garcia	2008
ANPED sul	Universidade do Sul de Santa Catarina	Políticas de Educação Especial em um Município do Sul de Santa Catarina: Contextos e Perspectivas	Reilane Matiolla Martin e Carla K. Vasques	2010
ANPED sul	Universidade do Vale do Rio dos Sinos/RS	Atendimento Educacional Especializado na Escola Regular: Espaço para Classificação e Normalização dos Alunos	Eliana da Costa Pereira de Menezes e Vanessa Scheid Santanna de Mello	2010
ANPED	FEUSP	Diversidade e Exclusão: A Sensibilidade de Quem as Vive. Construindo Alternativas de Políticas de Inclusão	Shirley Silva Lisete Regina Gomes Arelaro	2003
ANPED	UEL	A Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Regular de Ensino no Município de Londrina	Silvia Márcia Ferreira Meletti	2009
ANPED	UFSC	Formas Organizativas do Trabalho Pedagógico na Política Educacional Brasileira para a Educação Especial	Rosalba Maria Cardoso Garcia	2005
ANPED	FEUSP	Educação Especial no Município de São Paulo: Acompanhamento da Trajetória Escolar de Alunos no Ensino Regular	Rosângela Gavioli Pietro Sandra Maria Zákia Lian Sousa Milena Cintra Silva	2004
ANPED	UFMS	Estudo Comparado das Perspectivas Conceituais das Salas de Recursos e de Apoio: Evoluções e Tendências	Fabiany de Cássia Tavares Silva	2003
Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial	UFMS	O Município de Campo Grande e a Educação Especial: Fontes Reveladoras da Construção de uma História	Nesdete Mesquita Corrêa	2009
Seminário Nacional de Pesquisa em	UFSC	Políticas Inclusivas Na Educação: Do Global Ao Local	Rosalba Maria Cardoso Garcia	2007

Educação Especial				
Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial	UFSC	Política de Educação Inclusiva e Trabalho Pedagógico: Uma Análise do Modelo de Educação Especial na Educação Básica	Rosalba Maria Cardoso Garcia	2008
Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial	USP	Atendimento Educacional Público Municipal a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Mauá: Destaques	Márcia Maria Nascimento Baptista Duarte	2007
Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial	UFSC	A Política de Atendimento aos Alunos com Deficiência em Braço do Norte – SC: Alguns Conceitos Importantes	Cléia Demétrio Pereira	2009
Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial	USP	Pesquisa Sobre Políticas de Atendimento Escolar a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais com Base em Fontes Documentais	Rosângela Gavioli Prieto	2005
CAPES	Universidade Metodista De São Paulo	Sala De Recursos Em São Bernardo Do Campo: Possibilidades E Limites Do Apoio Educacional Especializado Na Construção De Uma Escola Inclusiva	Heloisa De Oliveira Prado Giorgi	2007
CAPES	Pontifícia Universidade de Católica De São Paulo	Educação Inclusiva- Política De Atendimento A Alunos Portadores De Necessidades Especiais- Estudo De Caso: Sala De Apoio Pedagógico (Sap) Da Rede Municipal De Educação De São Paulo	Maria Aparecida de Menezes	2003
CAPES	UFES	Análise do atendimento da Educação Especial no Município de Colatina/ES: construindo um olhar na perspectiva inclusiva.	Marcella Simonetti Pasolini	2008
CAPES	UFSC	O Cotidiano do Atendimento Especial Numa Escola Bilíngue: As Relações de Saber-Poder e os Discursos Sobre a Escolarização de Deficientes Múltiplos	Patrícia Marcondes Amaral da Cunha	2007
CAPES	UEM	Educação Escolar Inclusiva: A Prática Pedagógica Nas Salas De Recursos	Leila de Souza Peres Arnal	2007
CAPES	Universidade de Est.Paulista Júlio de	Abordagem Psicodinâmica dos Discursos e Práticas de Implementação das Políticas de Atendimento ao Deficiente	Elaine Fernanda Dornelas de Souza	2006

	Mesquita Filho/Pr. Prudente	Visual: O Caso de Um Município do Estado de São Paulo		
CAPES	UFSC	Políticas Públicas de Inclusão: Uma Análise no Campo da Educação Especial Brasileira	Rosalba Maria Cardoso Garcia	2004
SCIELO	Revista Brasileira de Educação Especial	Políticas para a Educação Especial e as Formas Organizativas do Trabalho Pedagógico	Rosalba Maria Cardoso Garcia	2006